

# **Masterthesis**

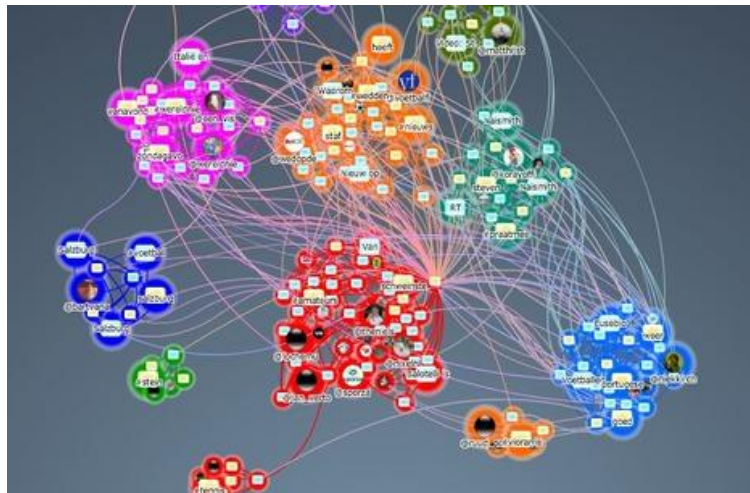
## **Onderwijswetenschappen**

### **Open Universiteit**

#### **Sturen op Optimale Motivatie in Leernetwerken voor Professioneel Leren**

*Facilitating Optimal Motivation in Networks for Professional Development*

Marleen Bartelts-Schilt



November 2015

Master Onderwijswetenschappen

Open Universiteit Nederland

Begeleider : Dr. Emmy Vrieling

Examinatoren : Prof. Dr. Saskia Brand-Gruwel

Prof. Dr. Els Boshuizen

Studentnummer : 834898298

# Inhoudsopgave

Samenvatting .....	7
Summary .....	8
<b>1. Theoretisch kader .....</b>	<b>9</b>
1.1 Inleiding .....	9
1.2 Het belang van professioneel leren voor goed onderwijs .....	9
1.2.1. Professioneel leren en goed onderwijs .....	9
1.2.2. Faciliteren van professioneel leren in netwerken .....	10
1.2.3. Succesfactoren voor professioneel leren in netwerken .....	10
1.2.4. Regulering van professioneel leren in netwerken .....	11
1.2.5. De sociale configuratie van netwerken voor professioneel leren in kaart gebracht .....	12
1.2.6. Motivatie .....	13
1.3 Doel van het onderzoek, onderzoeksvragen en conceptueel model .....	17
1.3.1 Doel van het onderzoek .....	17
1.3.2 Vraagstellingen en hypothesen .....	17
1.3.3 Conceptueel model .....	18
<b>2. Methode .....</b>	<b>19</b>
2.1 Onderzoeksopzet .....	19
2.2 Participanten .....	19
2.3 Materialen .....	19
2.3.1 De regulering van de blended leernetwerkgroepen .....	19
2.3.2 De sociale configuratie van de blended leernetwerkgroepen .....	19
2.3.3 De motivatie van de deelnemers voor professionele ontwikkeling .....	22
2.3.4 Effect van de sociale configuratie op dimensies en indicatoren op de motivatie van de individuele deelnemers .....	23
2.3.5 Overige materialen .....	23
2.4 Procedure .....	24
2.5 Data-analyse .....	25
2.5.1 Analyse van de data voor de regulering van de blended leernetwerkgroepen per fase .....	25
2.5.2 Analyse van de data voor de sociale configuratie op dimensies en indicatoren van de blended leernetwerkgroepen per fase .....	25
2.5.3 Analyse van de data voor het meten van de motivatie van de individuele deelnemers per fase .....	25
2.5.4 Analyse van de effecten van de sociale configuratie van de netwerkgroep op de motivatie van de individuele deelnemers .....	25
2.5.5 Analyse van de effecten van de sociale configuratie van de netwerkgroep op de motivatie van de individuele deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring. ....	26
<b>3. Resultaten .....</b>	<b>27</b>
3.1 Inleiding .....	27
3.2 Resultaten van het onderzoek naar de regulering van de blended leernetwerkgroepen .....	27
3.2.1. Resultaten van het onderzoek naar de regulering in de opstartfase .....	27
3.2.2. Resultaten van het onderzoek naar de regulering in de tussenfase .....	28
3.2.3. Resultaten van het onderzoek naar de regulering in de eindfase .....	28
3.2.4. Regulering van opstartfase tot en met de eindfase .....	29
3.3 Resultaten van het onderzoek naar de sociale configuratie .....	29
3.3.1. Resultaten van het onderzoek naar de sociale configuratie in de opstartfase .....	29
3.3.2 Resultaten van het onderzoek naar de sociale configuratie in de tussenfase .....	31
3.3.3 Resultaten van het onderzoek naar de sociale configuratie in de slotfase .....	32

3.3.4 Resultaten van het onderzoek naar de sociale configuratie van opstartfase tot en met de slotfase.....	34
3.4 Resultaten van het onderzoek naar de motivatie van de individuele deelnemers .....	34
3.4.1 Resultaten van het onderzoek naar de motivatie van de individuele deelnemers tijdens de opstartfase.....	34
3.4.2 Resultaten van het onderzoek naar de motivatie van de individuele deelnemers tijdens de tussenfase.....	35
3.4.3 Resultaten van het onderzoek naar de motivatie van de individuele deelnemers tijdens de slotfase.....	36
3.4.4 Resultaten van het onderzoek naar de motivatie van de individuele deelnemers vanaf de opstartfase tot en met de slotfase.....	37
3.5 Resultaten van het onderzoek naar een mogelijke relatie tussen de sociale configuratie en de motivatie van de deelnemers.....	37
3.5.1 Resultaten van het onderzoek naar een mogelijke relatie tussen de sociale configuratie en de motivatie van de deelnemers – de correlatie.....	37
3.5.2 Resultaten van het onderzoek naar een mogelijke relatie tussen de sociale configuratie en de motivatie van de deelnemers – causale relaties.....	39
3.5.3 Resultaten van het onderzoek naar zichtbare relaties tussen de sociale configuratie en de motivatie van de deelnemers van de opstartfase tot en met de slotfase.....	41
3.6 Resultaten van het onderzoek naar een mogelijke relatie tussen de sociale configuratie en de motivatieregulering van de deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring.....	42
3.6.1 Resultaten van het onderzoek naar zichtbare relaties tussen de sociale configuratie en de motivatieregulering van de deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring in meervoudige regressie analyses.....	42
3.6.2 Resultaten van het onderzoek naar zichtbare relaties tussen de sociale configuratie en de motivatie van de deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring van de opstartfase tot en met de slotfase.....	44
<b>4. Conclusie en discussie .....</b>	<b>45</b>
4.1 Conclusie .....	45
4.1.1 Inleiding.....	45
4.1.2 Hoe kan de regulering van de blended leernetwerkgroepen van Iselinge Hogeschool worden beschreven op de verschillende meetmomenten?.....	45
4.1.3 Hoe kan de sociale configuratie, op dimensies en indicatoren, van de netwerkgroepen van Iselinge Hogeschool worden beschreven op de verschillende meetmomenten?.....	45
4.1.4. Hoe kan de motivatie voor professionele ontwikkeling van de deelnemers aan de netwerkgroepen van Iselinge Hogeschool worden beschreven op de verschillende meetmomenten?.....	47
4.1.5 Welke relaties worden zichtbaar tussen de sociale configuratie van de groep en de motivatie van de deelnemers voor professionele ontwikkeling?.....	48
4.1.6 Welke relaties worden zichtbaar tussen de sociale configuratie van de groep en de motivatie van de deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring voor professionele ontwikkeling?.....	49
4.1.7 Welke sociale configuratie van blended paboleernetwerken, op dimensies en indicatoren, optimaliseert de motivatie van de deelnemers voor professionele ontwikkeling?.....	50
4.1.8 Aanbevelingen .....	51
4.2 Discussie.....	52
4.2.1 Beperkingen van het onderzoek.....	52
4.2.2 Aandachtspunten voor verder onderzoek .....	52
<b>5. Referenties .....</b>	<b>54</b>
<b>Bijlage A – Toelichting literatuurkeuze .....</b>	<b>56</b>
<b>Bijlage B – Dimensies en indicatoren sociale configuratie met kijkpunten .....</b>	<b>65</b>

Bijlage C – Taxonomie van motivatie .....	66
Bijlage D – Vragenlijst voor motivatie voor professioneel leren .....	67
Bijlage E – Interviewleidraad met aanvullende vragen voor motivatie .....	68
Bijlage F – Meervoudige regressie analyse voor de gecontroleerde vormen van motivatieregulering in de opstartfase .....	75
Bijlage G – Meervoudige regressie analyse voor de gecontroleerde vormen van motivatieregulering in de tussenfase .....	77
Bijlage H – Meervoudige regressie analyse voor de gecontroleerde vormen van motivatieregulering in de slotfase .....	79
Bijlage I – Meervoudige regressie analyse voor de gecontroleerde vormen van motivatieregulering van opstartfase tot en met de slotfase .....	81

## Lijst van figuren

Figuur 1 – Taxonomie van de menselijke motivatie – Bewerkt van Taxonomy of human motivation in Intrinsic and extrinsic motivations: Classic Definitions and New Directions, E. L. Deci & R. M. Ryan, 2000, Contemporary Educational Psychology, volume 25, pp 54-67. ....	15
Figuur 2 – Onderzoeksmodel voor de studie.....	18

## Lijst van tabellen

Tabel 1 – samenstelling van de blended Pabo leernetwerkgroepen van Iselinge Hogeschool .....	19
Tabel 2 – Dimensies van sociaal leren (Vandyck et al., 2013).....	20
Tabel 3– Vragenlijst voor het meten van de motivatie voor professionele ontwikkeling (Jansen in de Wal et al., 2014) .....	23
Tabel 4- Procedure en planning .....	24
Tabel 5– Gemiddelde score, mediaan en standaarddeviatie op de vragenlijst voor dimensies van sociaal leren(Vandyck et al., 2013) tijdens de opstartfase (Groep score en individuele terugkoppeling op groep score).....	30
Tabel 6– Gemiddelde score, mediaan en standaarddeviatie op de vragenlijst dimensies voor sociaal leren (Vandyck et al., 2013) tijdens de tussenfase(Groepscore en individuele terugkoppeling op groepscore) .....	31
Tabel 7 – Gemiddelde score, mediaan en standaarddeviatie op de vragenlijst dimensies voor sociaal leren (Vandyck et al., 2013) tijdens de slotfase.....	33
Tabel 8– Gemiddelde score, mediaan en standaarddeviatie voor de motivatie voor professionele ontwikkeling (Jansen in de Wal et al., 2014) per groep in de opstartfase .....	35
Tabel 9– Gemiddelde score, mediaan en standaarddeviatie voor de motivatie voor professionele ontwikkeling(Jansen in de Wal et al., 2014) per groep in de tussenfase .....	36
Tabel 10– Gemiddelde score, mediaan en standaarddeviatie voor de motivatie voor professionele ontwikkeling(Jansen in de Wal et al., 2014) per groep in de slotfase .....	36
Tabel 11 – Pearson Correlatie coëfficiënt tussen de dimensies en de verschillende vormen van motivatie (opstartfase) .....	37
Tabel 12 – Pearson Correlatie coëfficiënt tussen de dimensies en de verschillende vormen van motivatie (tussenfase) .....	38
Tabel 13 – Pearson Correlatie coëfficiënt tussen de dimensies en de verschillende vormen van motivatie (slotfase) .....	38
Tabel 14 – Pearson Correlatie coëfficiënt tussen de dimensies en de verschillende vormen van motivatie (alle fasen) .....	38
Tabel 15 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de autonome motivatie als afhankelijke variabele ( opstartfase) .....	39

Tabel 16– Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de autonome motivatie als afhankelijke variabele (tussenfase).....	40
Tabel 17– Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de autonome motivatie als afhankelijke variabele ( slotfase).....	40
Tabel 18– Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de autonome motivatie als afhankelijke variabele (alle fasen) .....	40
Tabel 19 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de autonome motivatie van deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring als afhankelijke variabele ( opstartfase) .....	42
Tabel 20 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de autonome motivatie van deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring als afhankelijke variabele ( tussenfase) .....	43
Tabel 21 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de autonome motivatie van deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring als afhankelijke variabele ( slotfase) .....	43
Tabel 22 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de autonome motivatie van deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring als afhankelijke variabele ( tussenfase) .....	43
Tabel F.1 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de introjectie als afhankelijke variabele ( opstartfase).....	75
Tabel F.2 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de externe regulering als afhankelijke variabele ( opstartfase).....	75
Tabel F.3 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de introjectie bij deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring als afhankelijke variabele ( opstartfase) .....	75
Tabel F.4 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de externe regulering bij deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring als afhankelijke variabele ( opstartfase).....	76
Tabel G.1 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en introjectie als afhankelijke variabele (tussenfase) .....	77
Tabel G.2– Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en externe regulering als afhankelijke variabele (tussenfase) .....	77
Tabel G.3 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de introjectie van deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring als afhankelijke variabele ( tussenfase) .....	77
Tabel G.4 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de externe regulering van deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring als afhankelijke variabele ( tussenfase) .....	78
Tabel H.1– Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en introjectie als afhankelijke variabele (slotfase) .....	79
Tabel H.2– Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en externe regulering als afhankelijke variabele (slotfase) .....	79
Tabel H.3 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en introjectie van deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring als afhankelijke variabele ( slotfase) .....	79
Tabel H.4 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de externe regulering van deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring als afhankelijke variabele ( slotfase).....	80
Tabel I.1– Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de introjectie als afhankelijke variabele (alle fasen) .....	81
Tabel I.2– Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de externe regulering als afhankelijke variabele (alle fasen) .....	81

<b>Tabel I.3 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de regulering vanuit introjectie van deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring als afhankelijke variabele ( alle fasen).....</b>	<b>81</b>
<b>Tabel I.4 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de externe regulering van deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring als afhankelijke variabele ( alle fasen) .....</b>	<b>82</b>

# Sturen op Optimale Motivatie in Leernetwerken voor Professioneel Leren

Marleen Bartelts-Schilt

## Samenvatting

Bekwame leraren, die zich professioneel willen ontwikkelen en willen bijdragen aan innovatie zijn onontbeerlijk voor kwalitatief hoogwaardig onderwijs. Het onderwijs moet zich immers continu aanpassen aan veranderingen in het onderwijsbeleid, omgevingseisen en leerlingenpopulatie. Leernetwerkgroepen bieden een passende werkvorm voor professioneel leren en kunnen tevens voorzien in de menselijke basisbehoeften autonomie, verbondenheid en competentie ontwikkeling. Ontwikkeling en begeleiding van startende leerkrachten is een aandachtspunt op de Lerarenagenda 2013-2020, met name startende leerkrachten ervaren in de uitoefening van hun beroep een gevoel van isolement en kunnen daarmee de motivatie voor het beroep verliezen.

Het onderzoek is gericht op het verkrijgen van inzicht in het effect van de sociale configuratie van een blended Pabo leernetwerk voor professioneel leren op de autonome motivatieregulering van de individuele deelnemer. Achtereenvolgens wordt de sociale configuratie van de leernetwerkgroepen en de regulering daarvan, de motivatie van de individuele deelnemers en de invloed van de sociale configuratie op de motivatieregulering van de individuele deelnemer in kaart gebracht, met aandacht voor de startende leerkracht.

De participanten in dit onderzoek zijn de deelnemers aan de blended Pabo leernetwerkgroepen, die door Iselinge Hogeschool zijn samengesteld. Bij de start van het project zijn er 44 participanten: studenten, leerkrachten uit het basisonderwijs, intern begeleiders en directieleden uit het basisonderwijs en docenten van Iselinge Hogeschool. Het onderzoek is als een mixed methods design uitgevoerd, zodat zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek is ingezet om tot een goed begrip te komen van de relatie tussen de sociale configuratie van leernetwerken en de motivatieregulering van de deelnemers. Voor het kwantitatief onderzoek is zowel de vragenlijst voor dimensies van sociaal leren als de vragenlijst voor het meten van motivatie voor professioneel leren gebruikt. Voor het kwalitatief onderzoek is gebruik gemaakt van audiobestanden van alle bijeenkomsten, interviews, reflective notes en bronnen in de online omgeving van de leernetwerkgroepen.

Voor de regulering van de leernetwerkgroepen is het van belang gebleken om de rollen creator, coördinator en inspirator in iedere netwerkgroep in te vullen en aandacht te hebben voor het niveau van de co-regulering. De kijkpunten in de vragenlijst voor sociaal leren ondersteunen de groepen in het sturen op de ontwikkeling van activiteiten die relevant zijn voor een optimale sociale configuratie. Er is een causale relatie tussen de sociale configuratie en de regulering van de autonome motivatie aangetoond in het onderzoek, met name waar het gaat om startende leerkrachten.

Keywords: motivatie, leernetwerken, professioneel leren



# Facilitating Optimal Motivation in Networks for Professional Development

Marleen Bartelts-Schilt

## Summary

Highly motivated teachers, who are prepared for life-long professional development, are a primary asset for highly qualified education. Educational institutions have to adapt continuously to the rapid technological and demographic changes in the evolving environment. Learning in professional networks is an excellent tool for professional development and facilitates the satisfaction of the human need for competence, autonomy and relatedness to enhance autonomous motivation. Especially young professionals experience regularly feelings of isolation which could result in a loss of motivation regarding the professional circumstances.

The aim of this research is to gain insight into the optimal social configuration for blended networks for professional development in teacher education, and the regulation of the processes, to enhance autonomous regulation of motivation for the participants. The dimensions of the social configuration and the various types of motivation regulation used by the individual participants will be described, as well as the relations between these variables.

The participants in the research are the members of the blended networkgroups in teacher Education of Iselinge Hogeschool. At the launch of the project the research population counts 44 members: students, teachers of primary education, teachers in teacher education, managers, and teacher for special educational needs. The research design is a convergent parallel mixed methods design, consisting of quantitative as well as qualitative research to gain understanding into the relationship between the social configuration in learning networks and the motivation regulation of the participants.

The questionnaire on Dimensions for Social Learning and the questionnaire for the measurement of motivation for professional learning have been used for the quantitative research. Audiotapes, questionnaires, reflective notes, the online database of the learning networks and interviews with participants have been used as sources of information for the qualitative research.

The hypothesis that steering on the dimensions of the social configuration of blended learning networks in teacher education facilitates the regulation of autonomous motivation is confirmed in this research, especially for young professionals. More research is required to generalise these findings to other situations.

Keywords: motivation, learning networks, professional development



### 1. Theoretisch kader

#### 1.1 Inleiding

Een samenleving is gebaat bij goed onderwijs en goed onderwijs begint bij goede leraren. Om de kwaliteit van het onderwijs op macroniveau, mesoniveau en microniveau te borgen moet de sector, in haar organisatorische en onderwijskundige aanpak, anticiperen en meebewegen op de dynamiek in de samenleving. Omdat de leraar de spil is voor de kwaliteit van ons onderwijs, is aandacht voor het faciliteren van de professionele ontwikkeling en innovatiekracht van leerkrachten van blijvend belang voor goed onderwijs (Ministerie van Onderwijs, 2013; Onderwijsraad, 2013).

#### 1.2 Het belang van professioneel leren voor goed onderwijs

##### 1.2.1. Professioneel leren en goed onderwijs

De professionele ontwikkeling van leerkrachten en de begeleiding daarvan is een continu proces dat begint op de lerarenopleiding en tijdens de hele loopbaan aandacht vraagt. Dat betekent dat de individuele leerkracht bereid moet zijn om te leren, te professionaliseren en te innoveren en de daarvoor benodigde vaardigheden moet ontwikkelen. Netwerken, zowel formele als informele netwerken, zijn een belangrijk fenomeen in het speelveld voor professionele ontwikkeling en innovatie (De Laat, 2012). Het actief kunnen participeren in netwerken is een onmisbare vaardigheid voor leerkrachten en verdient dan ook een plaats binnen formele leertrajecten, zo ook in het curriculum van een PABO (De Laat, 2012; Onderwijsraad, 2013). Netwerken betekent in de kern open en flexibel zijn in de interactie (De Laat, 2012) en tot nu toe is er in curricula van lerarenopleidingen nog weinig aandacht voor de vaardigheid om als professional binnen een sociale context te functioneren (Onderwijsraad, 2013).

Participatie in goed ontwikkelde netwerken heeft niet alleen een positief effect op de ontwikkeling van vaardigheden om in een sociale context te functioneren, maar ook op andere facetten van de professionele ontwikkeling van de leerkracht: zo kan deelname aan netwerken voor professioneel leren bijdragen aan het voorkomen van isolement en verlies van motivatie bij startende leerkrachten (Admiraal, Lockhorst, & Van Der Pol, 2012; De Laat, 2012; Korenhof, De Kruif, & De Laat, 2014; Onderwijsraad, 2013). De doelstelling om het aandeel startende leraren dat binnen 5 jaar het beroep verlaat te laten dalen (Ministerie van Onderwijs, 2013) is in het primair onderwijs nog niet gerealiseerd (Directie Kennis, 2015).

Professioneel leren in netwerken faciliteert transfer van kennis, niet alleen binnen de organisatie maar ook daarbuiten (Rehm, Gijselaers, & Segers, 2014). Leernetwerken waarin zowel studenten, docenten als leden van de beroepsgroep participeren vormen een ideale omgeving voor transfer van

kennis tussen aankomende professionals, professionals die in het werkveld actief zijn en professionals die verantwoordelijk zijn voor het formele leertraject en vormen een natuurlijke omgeving voor modellering (i.e. leren door modelgedrag van experts) en scaffolding (i.e. een gefaseerde begeleiding naar het zelfstandig uitvoeren van een taak of beroepshandeling) (Vrieling, 2012).

### **1.2.2. Faciliteren van professioneel leren in netwerken**

Leernetwerken, zo ook netwerken voor professioneel leren, onderscheiden zich van andere netwerken door de gezamenlijke focus op leren: de werkwijze en activiteiten zijn expliciet gericht op competentieontwikkeling van de deelnemers en er is meestal sprake van een meervoudige doelstelling (Van Der Klink, Jansen, Boon, & Rutjens, 2011). In online leernetwerken wordt uitsluitend informatie- en communicatietechnologie (ICT) ingezet voor de verbindingen tussen de leden, terwijl in blended leernetwerken een combinatie wordt gemaakt van fysieke ontmoetingen en online communicatie (Vrieling, 2012).

Netwerklernen heeft ten doel om autonomie, zelfsturing en een onafhankelijke besluitvorming van de groep en haar deelnemers te bevorderen en een omgeving te bieden voor een optimale interactie met de sociale context (De Laat, 2012). Dat betekent dat de stijl van leiderschap binnen de organisatie deze uitgangspunten moet ondersteunen (De Laat, 2012; Tynjälä, 2008) en er voldaan moet zijn aan de voorwaarde dat de facilitering van de deelnemers aan het professioneel leren in netwerken, in tijd en middelen, in lijn moet zijn met de inspanningen die van de deelnemers worden gevraagd (Van Der Klink et al., 2011).

### **1.2.3. Succesfactoren voor professioneel leren in netwerken**

Om leernetwerkgroepen, formeel dan wel informeel, optimaal te faciliteren is het van belang om de samenhang in de aspecten van een netwerk voor professioneel leren, de sociale configuratie van het netwerk, te onderkennen en te doorgronden. Door het verkrijgen van inzicht in de samenhang in de aspecten van de sociale configuratie van een netwerk en de succesfactoren voor het waarmaken van haar ambitie, kan de groep sturen op een sociale configuratie die optimaal aansluit bij de doelstelling en de cultuur van het netwerk (Vrieling, Vandyck, & de Laat, 2013). In deze paragraaf worden aspecten en succesfactoren besproken, waarvan de relevantie in eerder onderzoek is aangetoond.

Gelijkwaardigheid van de deelnemers aan het netwerk blijkt een voorwaarde te zijn voor succes: hiërarchie mag in de interactie geen rol spelen (Rehm et al., 2014). Daarentegen heeft de deelname en betrokkenheid van hiërarchisch hoger geplaatste personen, als gelijkwaardige gesprekspartners, juist een positief effect op de betrokkenheid en participatie van alle deelnemers in het netwerk. Het netwerk vormt zo een platform om expertise te delen en op open wijze te communiceren over het centrale thema (Rehm et al., 2014). Een heterogene samenstelling van de groep nodigt uit tot het ontwikkelen van een brede visie en input voor discussie (Korenhof, De Kruif, & de Laat, 2013; Korenhof et al., 2014).

Een basis van vertrouwen en veiligheid tussen de deelnemers blijkt een belangrijke voorwaarde voor een open discussie (Admiraal et al., 2012; Van Der Klink et al., 2011). Het maken van heldere

afspraken over de gedragscode binnen het netwerk draagt bij aan dit gevoel van veiligheid (Van Der Klink et al., 2011). De aspecten autonomie, bereidheid tot deelname in het netwerk, commitment en het beschikken over de vereiste vaardigheden worden in het onderzoek van Admiraal et al (2012) eveneens als succesfactoren genoemd. In een onderzoeksrapport over leernetwerken van docenten en studenten van lerarenopleidingen wordt gelijkwaardigheid in de samenwerking, de verplichting voor alle deelnemers om een bijdrage te leveren, elkaar leren kennen, profilering als groep, reflectie op het groepsproduct en roulatie van de voorzittersrol als voorwaarde voor succes genoemd (Vandyck, De Graaff, Pilot, & Beishuizen, 2012).

De resultaten van het project 'De leraar in de driver's seat' (Aruba, 2010-2013) laten zien dat factoren als breed draagvlak, een praktijkgerichte doelstelling, co-creatie, een heterogene samenstelling van de groep, autonomie van de deelnemers, steun van het management, een sterke verbinding tussen de deelnemers en een focus op langdurige samenwerking als succesfactoren voor een duurzame en succesvolle samenwerking in leernetwerken benoemd worden. Steun vanuit de sociale context en de organisatie blijkt onontbeerlijk voor het slagen van innovatieprojecten in het onderwijs. Het onderkennen van de verschillende fasen in het proces, ploegen, zaaien, cultiveren en oogsten is van belang om een goede oogst te genereren: zonder vruchtbare bodem kan er niets groeien (Korenhof et al., 2014).

#### **1.2.4. Regulering van professioneel leren in netwerken**

Reguleringsprocessen spelen een grote rol in leerprocessen, zo ook bij professioneel leren. Voor het goed functioneren van een netwerk is het van belang dat de groep en de groepsleden beschikken over reguleringsvaardigheden: vaardigheden waarmee het eigen gedrag, zelfregulering, dan wel het gedrag van de groep en de groepsleden, co-regulering, gestuurd wordt op het (succesvol) voltooien van een activiteit (Dobber, Akkerman, Verloop, & Vermunt, 2014). Niet alleen de groep als geheel moet zelfregulerend kunnen handelen om in uiteenlopende situaties effectief te zijn, ook de individuele deelnemers moeten beschikken over regulerende vaardigheden gericht op zelfregulering en co-regulering (Dobber et al., 2014; Garrison & Akyol, 2013; Volet, Summers, & Thurman, 2009; Vrieling, 2012). De Toolkit Netwerklernen (Korenhof, Coenders, & de Laat, 2011) indiceert de rol van inspirator, creator en coördinator als onmisbare rollen bij de reguleringsprocessen van een succesvol netwerk. De inspirator helpt de deelnemers op een hoger niveau te denken, kan de luis in de pels zijn als het moet en helpt de groep naar een hoger conceptueel niveau, de creator is gericht op het produceren van materiaal en/of producten en de coördinator verdeelt de taken en bewaakt het proces. De personen die deze rollen vervullen spelen een belangrijke rol in de regulering van de processen in het netwerk (Korenhof et al., 2011; Korenhof et al., 2013). Het op empathische wijze stellen van vragen, een open en onderzoekende sfeer, kennis en het delen van positieve emoties zijn factoren die de betrokkenheid van de groep verhogen om co-regulering op hoog niveau te effectueren (Volet et al., 2009). In formele leertrajecten blijkt nog onvoldoende aandacht te zijn voor het ontwikkelen van co-regulerende vaardigheden (Dobber et al., 2014; Volet et al., 2009).

Dit alles bij elkaar geeft aan dat netwerklernen veel voordelen oplevert. Het deelnemen in netwerken bevordert de professionalisering van de individuele leraar en dat komt de kwaliteit van het onderwijs op micro-, meso- en macroniveau ten goede. Onderzoeksresultaten laten zien dat er veel succesfactoren te benoemen zijn met betrekking tot netwerklernen: een open houding van de deelnemers, gelijkwaardigheid van de deelnemers, autonomie van het netwerk, support van het management, beschikbaarheid van middelen, verbondenheid, focus op langdurige samenwerking, vaardigheden om te kunnen participeren, (co)regulerende vaardigheden, kunnen reflecteren op ontwikkelde producten en een roulerend voorzitterschap. Als het in een netwerk aan deze succesfactoren ontbreekt, ondermijnt dat het succes van het netwerk. Regulering en co-regulering is een belangrijk aspect van een vruchtbare samenwerking die leidt tot diep leren, er moeten in een netwerk deelnemers zijn die over co-regulerende vaardigheden beschikken en daarmee de rol van inspirator, creator en coördinator kunnen vervullen.

### **1.2.5. De sociale configuratie van netwerken voor professioneel leren in kaart gebracht**

De karakteristieken van netwerken kunnen vanuit verschillende, soms tegengestelde, perspectieven beschreven worden: de deelnamemetafoor in tegenstelling tot de verkrijgingsmetafoor, een focus op transfer van kennis versus het proces van samen kennis bouwen, formeel of informeel, binnen of buiten de werkplek, open of gesloten, al dan geen hiërarchie en zo meer (De Laat, 2013; De Laat & Strijbos, 2014; Vaessen, Van Den Beemt, & De Laat, 2014). Ieder perspectief levert een ander beeld: om een volledig beeld te krijgen van de karakteristieken en dimensies van leernetwerken moet dan ook vanuit verschillende perspectieven gekeken worden (De Laat & Strijbos, 2014). Er zijn verschillende instrumenten ontwikkeld om de dimensies van netwerken in kaart te brengen. Een aantal van deze instrumenten wordt besproken om inzicht te krijgen in de sturing op factoren die van invloed zijn op het succes van netwerken voor professioneel leren, belicht vanuit verschillende perspectieven.

Admiraal et al. (2012) hebben in hun instrument de focus gelegd op het proces van ontwikkeling en de uitvoering van de activiteiten in het netwerk. In het proces van ontwikkeling worden de fasen start, groei en volwassenheid onderscheiden en de uitvoering wordt beschreven langs de dimensies groepsidentiteit, gedeeld domein en gedeeld repertoire. Aan iedere dimensie zijn vervolgens indicatoren toegekend: zes indicatoren voor het gedeeld repertoire, vier indicatoren voor het gedeeld domein en negen indicatoren voor de beschrijving van de groepsidentiteit. Een netwerk heeft tijd nodig om de fase van volwassenheid te bereiken en voor netwerken met externe legitimiteit blijkt dat moeilijk realiseerbaar omdat in zulke netwerken de deelnemers veelvuldig rouleren, zo blijkt uit het onderzoek (Admiraal et al., 2012).

De Netwerkbarometer gebruikt de dimensies onderwerp, sociale cohesie, praktijkgerichtheid en waarde om de configuratie van een netwerkgroep in kaart te brengen (Korenhof et al., 2014). Canadese onderzoekers leggen in een instrument voor Online netwerken de focus op het gebruik van metacognitieve vaardigheden, de vaardigheden die leiden tot diep leren, als succesfactor voor netwerklernen

(Akyol & Garrison, 2011). In een vierde instrument wordt voor de dimensies kennisvraag, leerproces, regie, startpositie netwerk, lidmaatschap, toegankelijkheid, platform en populatie gekozen om de positie van het leernetwerk tijdens de ontwerpfasen en de operationele fase te beschrijven (Sloep & Brouns, 2011). De elementen van de Zelfdeterminatietheorie van Ryan & Deci (2000) zijn het uitgangspunt voor een instrument ter verbetering van de kwaliteit van netwerken. Sturing op de dimensies structuur, relatie en cognitie is van belang in dit vijfde instrument (Van Rosmalen, Van Bruggen, & Spoelstra, 2011). Een zesde instrument gebruikt de vragen ‘wat, waarom en wie’ om het leernetwerk te beschrijven. In dit kader wordt het model ‘Social Network Analyse’ gecombineerd met inhoudsanalyse en contextanalyse (De Laat, 2012).

Vrieling, Vandyck en De Laat (2013) onderkennen de dynamische ontwikkeling van netwerken. Het door hen ontwikkelde instrument, het zevende instrument, onderscheidt de vier dimensies praktijk, domein en waarde creatie, verbondenheid en organisatie. Iedere dimensie wordt beschreven aan de hand van meerdere indicatoren op een continue schaal tussen twee uiterste waarden. Netwerken voor professioneel leren kunnen dit instrument zowel als meetinstrument en als reguleringsinstrument gebruiken. De groep kan zelf scores op indicatoren en dimensies toekennen om vervolgens als groep te bepalen of de in kaart gebrachte sociale configuratie optimaal is, gegeven de doelstellingen van het netwerk. Als de sociale configuratie niet optimaal is in de gegeven situatie kan de groep aan de hand van de ontwikkelde vragenlijst voor sociaal leren bepalen in welke richting ze wil schuiven om de optimale configuratie voor de gegeven situatie te bereiken (Vrieling et al., 2013). Het instrument is gevalideerd voor de Nederlandse praktijk (Van den Beemt, Vrieling, & de Laat, 2015).

Uit het bovenstaande blijkt dat in de modellen en instrumenten voor het beschrijven van leernetwerken gebleken succesfactoren worden vertaald in criteria. Veel criteria kunnen gerelateerd worden aan de dimensies praktijk, domein en waarde creatie, verbondenheid en organisatie vanuit het perspectief van sociaal leren (Admiraal et al., 2012; De Laat, 2013; Korenhof et al., 2013; Ryan & Deci, 2000a; Van Rosmalen et al., 2011; Vrieling et al., 2013). Het instrument Dimensies van Sociaal Leren van Vrieling et al. (2013) nodigt de groep en haar deelnemers uit om te schuiven op de indicatoren van de sociale configuratie om zo tot een optimale situatie voor het leernetwerk te komen en faciliteert zo het reguleringsproces binnen de groep om te sturen op een optimale sociale configuratie. De dimensies geven de gebruikers, door het benoemen van indicatoren en kijkpunten, inzicht in factoren die van belang zijn bij het sturen op een succesvolle samenwerking in het netwerk van professioneel leren en het instrument nodigt de groep uit tot sturen op deze factoren.

## **1.2.6. Motivatie**

### **1.2.6.1 Inleiding**

Goed onderwijs vereist de inzet van goede, betrokken en gemotiveerde leerkrachten die zich professioneel willen blijven ontwikkelen (Onderwijsraad, 2013). Bij het professioneel leren in netwerken spelen zowel individuele als groepsprocessen een rol, alsmede de regulering van deze processen (Järvelä,

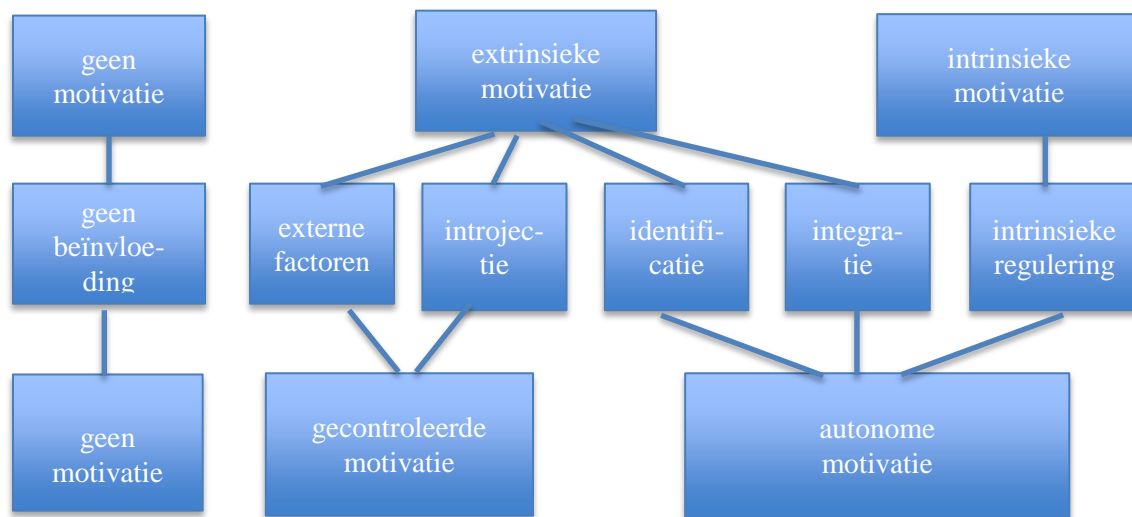
Hurme, & Järvenoja, 2011; Schunk, 2000; Zimmerman, 2002). De kwaliteit van de processen binnen het netwerk en de motivatie van de individuele deelnemers beïnvloeden elkaar wederzijds, positief dan wel negatief (Järvelä & Niemivirta, 1999; Lockhorst, Admiraal, & Pilot, 2010; Schunk, 2000).

Om het rendement van professioneel leren in netwerken te kunnen optimaliseren is inzicht vereist in het effect van de sociale configuratie op de motivatie van de individuele deelnemer (Järvelä et al., 2011; Järvelä, Volet, & Järvenoja, 2010; Van Rosmalen et al., 2011; Vrieling et al., 2013).

#### **1.2.6.2 Definities en begrippen van motivatie**

Motivatie is een begrip dat veel gehanteerd wordt en om tot een zorgvuldige interpretatie van dit begrip in dit onderzoek te komen worden verschillende definities vergeleken. Murphy en Alexander (2000) hebben in hun onderzoek naar motivatieterminologie een aanzet gegeven tot een uniforme hantering van begrippen in onderzoek naar motivatie. Motivatie wordt daarbij gedefinieerd als “de bron die aanzet tot actie” (Murphy & Alexander, 2000). Het onderzoek resulteert in een overzicht van begrippen die worden gerelateerd aan de onderkende dimensies van motivatie: doelstelling, interesse en zelfsturing (Murphy & Alexander, 2000). Intrinsieke motivatie is de hoogste vorm van motivatie; bij deze vorm van motivatie komt de actie voort uit oprechte interesse (Deci & Ryan, 2008; Murphy & Alexander, 2000; Ryan & Deci, 2000a, 2000b). In andere vormen van motivatie spelen externe factoren, in meer of mindere mate, een rol als impuls voor actie (Ryan & Deci, 2000a, 2000b).

De Zelfdeterminatietheorie stelt dat autonomie, competent zijn en verbondenheid voorwaarden zijn voor een optimaal welbevinden van individuen en dat omstandigheden die de condities scheppen waarin aan deze voorwaarden wordt voldaan het behoud van intrinsieke motivatie faciliteren evenals de reguleringsprocessen die de hogere vormen van motivatie ondersteunen (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Ryan & Deci (2000) maken binnen de Zelfdeterminatietheorie in hun taxonomie van motivatie onderscheid in autonome motivatie, gecontroleerde motivatie en a-motivatie of geen motivatie. Zoals blijkt uit figuur 1, worden naast de reguleringsprocessen vanuit intrinsieke motivatie ook de reguleringsprocessen vanuit integratie en identificatie als reguleringsprocessen van autonome motivatie aangemerkt, omdat er bij deze vormen van regulering sprake is van een reguleringsproces dat in zekere mate wordt aangestuurd vanuit een interne prikkel. Bij introjectie en externe regulering, de gecontroleerde vormen van regulering, komt de regulering deels uit een externe prikkel voort. Zo kan de prikkel bij introjectie bestaan een schuldgevoel bij het niet uitvoeren van de actie, het ontvangen van een compliment bij het uitvoeren van de actie of de trots voor de buitenwereld bij het uitvoeren van de actie. Bij externe regulering kan een directe straf of beloning de impuls voor actie zijn. Van a-motivatie of geen motivatie is sprake als geen enkele prikkel nog tot actie kan aanzetten. De vormen van motivatieregulering die gerelateerd zijn aan autonomie worden als hogere vormen van motivatieregulering aangemerkt (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Doelstellingen voor de lange termijn die voortkomen uit intrinsieke motivatie zetten tot een hogere graad van inspanning aan dan doelstellingen vanuit extrinsieke motivatie, zoals roem en rijkdom (Deci & Ryan, 2008).



Figuur 1 – Taxonomie van de menselijke motivatie – Bewerkt van Taxonomy of human motivation in Intrinsic and extrinsic motivations: Classic Definitions and New Directions, E. L. Deci & R. M. Ryan, 2000, Contemporary Educational Psychology, volume 25, pp 54-67.

### 1.2.6.3 Een optimale configuratie voor beïnvloeding van motivatie

Een omgeving die voorziet in de basisbehoeften autonomie, verbondenheid en competentieontwikkeling draagt optimaal bij aan het behoud en de ontwikkeling van autonome vormen van motivatie (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Een gecontroleerde omgeving ondermijnt daarentegen de autonome reguleringsprocessen en daarmee de hogere vormen van motivatie. In een sterk gecontroleerde omgeving ondermijnen zelfs positieve externe prikkels de intrinsieke motivatie, terwijl positieve feedback in een informele en ondersteunende omgeving, die niet als controlerend wordt ervaren, wel een positief effect heeft op de hogere vormen van motivatie (Deci & Ryan, 2008). Keuzevrijheid ondersteunt de autonomie en draagt zo bij aan het behoud van intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2008). Een autonome omgeving waarin extrinsieke prikkels op sensitieve wijze gebruikt worden faciliteren de autonome motivatie wel (Van Lieshout & Bakx, 2014). De kritische succesfactor bij internaliseringsprocessen, de processen die vallen onder autonome motivatieregulering, is dat extrinsiek gemotiveerde acties autonoom gereguleerd gaan worden en dat vergt een sensitieve begeleiding van de sociale omgeving (Deci & Ryan, 2008).

De leercontext heeft impact op de motivatie van een individu: gedrag van groepsleden kan een positief dan wel negatief effect hebben op de motivatie van groepsleden, waarbij persoonlijke eigenschappen een mediërende rol vervullen op de mate van impact op de motivatie van het individu (Järvelä et al., 2010). Netwerklernen heeft ten doel om autonomie, zelfsturing en een onafhankelijke



besluitvorming van de groep en haar deelnemers te bevorderen en een omgeving te bieden voor een optimale interactie met de sociale context (De Laat, 2012). In deze visie zijn de uitgangspunten van de Zelfdeterminatietheorie herkenbaar (Ryan & Deci, 2000). Deze theorie erkent immers autonomie, verbondenheid en vaardig zijn of competentie ontwikkeling als menselijke basisbehoeften.

De vaardigheid om de eigen motivatie te reguleren heeft effect op de motivatie van de deelnemer en vice versa (Järvelä et al., 2011). Participatie in leernetwerken nodigt uit tot het ontwikkelen of gebruiken van nieuwe strategieën voor motivatieregulering (Järvelä, Järvenoja, & Veermans, 2008). Leernetwerken zijn een natuurlijke omgeving voor modelling en modelling heeft een positief effect op zelfregulering en is een aanzet tot regulering vanuit identificatie, integratie en intrinsieke motivatie (Schunk & Zimmerman, 2007).

#### **1.2.6.4 Instrumenten voor het meten van motivatie**

Er zijn verschillende instrumenten ontwikkeld om aspecten van motivatie te meten. Een aantal van deze instrumenten is gebaseerd op de uitgangspunten van de Zelfdeterminatietheorie' (Ryan & Deci, 2000a, 2000b), waaronder de 'Intrinsieke Motivatie Vragenlijst' (Ryan & Deci, 2000a). Deze vragenlijst kent een aantal varianten, zo is er een variant die 45 vragen telt verdeeld over 7 schalen en een korte variant met 9 vragen en 3 schalen. Vansteenkiste, Sierens, Soeuvens en Luycks (2009) hebben, eveneens op basis van de 'Zelf Determinatie Theorie', een vragenlijst ontwikkeld waarmee de intrinsieke motivatie, de geïdentificeerde regulering, waaronder de reguleringsprocessen voor integratie en identificatie worden geschaard, de mate van introjectie en externe regulering van studenten wordt gemeten (Sierens & Vansteenkiste, 2009). Er is een vragenlijst die specifiek gericht is op het meten van de motivatie voor professioneel leren onder leraren, deze vragenlijst is gebaseerd op de uitgangspunten van de 'Zelf Determinatie Theorie' en is gevalideerd (Jansen in de Wal, Den Brok, Hooijer, Martens, & Van Den Beemt, 2014).

## 1.3 Doel van het onderzoek, onderzoeksvragen en conceptueel model

### 1.3.1 Doel van het onderzoek

Het onderzoeksproject van het Welten-instituut bestudeert de sociale configuratie van leernetwerken binnen de sociale context van Iselinge Hogeschool op dimensies en indicatoren. Op basis van de bevindingen wordt gezocht naar manieren om deze netwerken te faciliteren, aansluitend bij de doelen van de groep en gericht op het bereiken van voldoende waarde, verbondenheid en eigenaarschap door de groepsleden. Zo worden zowel toekomstige leerkrachten, startende leerkrachten, ervaren leerkrachten en docenten geïnspireerd om gemotiveerd een actieve bijdrage te leveren aan een gewenste innovatie: de ontwikkeling van een vernieuwd curriculum van de hogeschool (Besselink & Vrieling, 2014).

Het doel van dit deelonderzoek is het verkrijgen van inzicht in het effect van de sturing op de dimensies van sociaal leren door de blended leernetwerken van Iselinge Hogeschool op de motivatieregulering voor professionele ontwikkeling van de individuele deelnemers. De professionele ontwikkeling en motivatieregulering van startende leerkracht neemt binnen de Lerarenagenda (Ministerie van Onderwijs, 2013; Onderwijsraad, 2013) een prominente plaats in, daarom wordt in het onderzoek ook specifiek gekeken naar het effect van de sturing op een optimale sociale configuratie van de blended leernetwerken van Iselinge Hogeschool op de motivatieregulering voor professionele ontwikkeling van leerkrachten met minder dan 5 jaar ervaring, startende leerkrachten.

### 1.3.2 Vraagstellingen en hypothesen

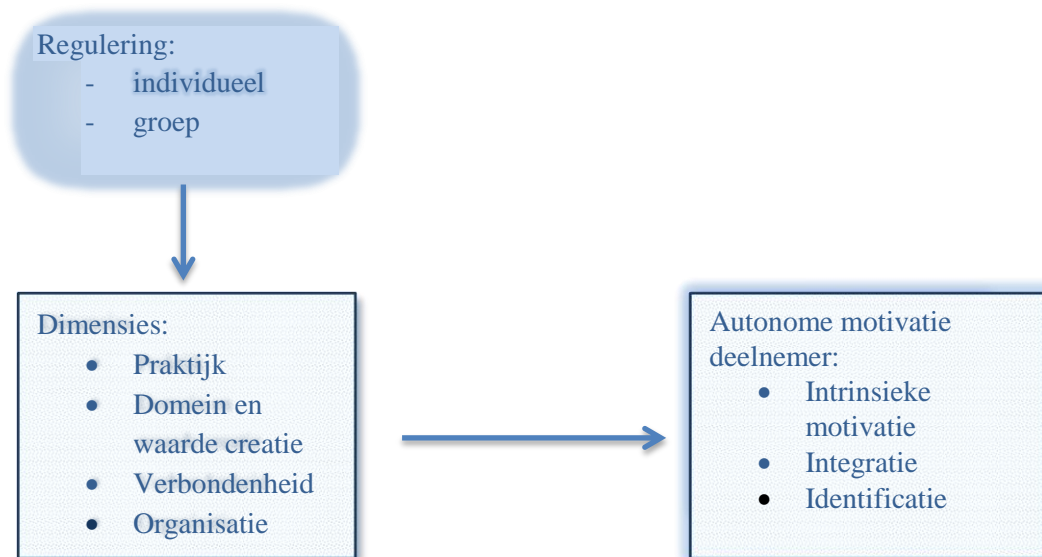
De centrale vraag in dit onderzoek luidt: ‘Welke sociale configuratie van blended Paboleernetwerken, op dimensies en indicatoren, optimaliseert de motivatie van de deelnemers voor professionele ontwikkeling?’. Deze onderzoeksvraag wordt beantwoord door achtereenvolgens de volgende deelvragen te beantwoorden:

- Hoe kan de regulering in de netwerken voor professioneel leren worden beschreven tijdens de opstartfase, tussenfase en eindfase?
- Hoe kan de sociale configuratie, op dimensies en indicatoren, van de netwerkgroepen van Iselinge Hogeschool worden beschreven op de verschillende meetmomenten?
- Hoe is de motivatie voor professionele ontwikkeling van de deelnemers aan de netwerkgroepen van Iselinge Hogeschool op de verschillende meetmomenten?
- Welke relaties zijn zichtbaar tussen de sociale configuratie van de groep en de motivatie voor professionele ontwikkeling van de deelnemers?
- Welke relaties zijn zichtbaar tussen de sociale configuratie van de groep en de motivatie voor professionele ontwikkeling van de deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring?

Op basis van de behandelde literatuur wordt verwacht dat in een netwerk voor professioneel leren dat stuurt op een optimale sociale configuratie, gezien de doelen van de groep, de autonome motivatie van de individuele deelnemers optimaal wordt gefaciliteerd (Deci & Ryan, 2008; Korenhof et al., 2014; Vandyck, Vrieling, & de Laat, 2013). Een omgeving waarin een zekere mate van autonomie wordt

ervaren en die zowel bijdraagt aan het gevoel van verbondenheid als het gevoel vaardig of competent te zijn, faciliteert de regulering vanuit autonome motivatie optimaal (Deci & Ryan, 2008).

### 1.3.3 Conceptueel model



Figuur 2 – Onderzoeksmodel voor de studie

In het model, Figuur 2, wordt weergegeven dat het onderzoek zich richt op het mogelijk effect van de sturing op de dimensies van sociaal leren op de autonome motivatieregulering van de individuele deelnemer. In het model wordt verondersteld dat reguleringsaspecten invloed hebben op de sociale configuratie, de scores op de kijkpunten van de vragenlijst voor Dimensies van Sociaal leren (Vandyck et al., 2013). Het effect van de sociale configuratie op de autonome motivatie wordt onderzocht voor de afzonderlijke deelnemers van de gehele onderzoekspopulatie inclusief de groep startende leerkrachten en de afzonderlijke deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring, de startende leerkrachten (Directie Kennis, 2015; Ministerie van Onderwijs, 2013).

## 2. Methode

### 2.1 Onderzoeksopzet

Het onderzoek is uitgevoerd in de vorm van een mixed methods design: kwalitatief en kwantitatief onderzoek zijn parallel naast elkaar gebruikt (Creswell, 2012). In de onderstaande paragrafen worden de participanten, de gebruikte materialen voor het verzamelen van de data, de procedure, de data en analyse per deelvraag beschreven.

### 2.2 Participanten

De participanten bestaan uit de deelnemers van de vijf blended leernetwerkgroepen van Iselinge Hogeschool in Doetinchem in het cursusjaar 2014-2015. Iedere leernetwerkgroep buigt zich over een eigen thema: stellen, leesbevordering, talentontwikkeling, gedrag en ouderbetrokkenheid. De groep deelnemers bestaat uit studenten van jaar 3 en 4 die hetzij voor hun minor, hetzij voor hun afstudeeronderzoek deelnemen aan het leernetwerk, directeuren, interne begeleiders en/of leerkrachten uit het primair onderwijs met expertise op het betreffende thema, Hogeschooldocenten en een medewerker van de bibliotheek. In Tabel 1 is de samenstelling van de leernetwerkgroepen bij de start weergegeven.

Tabel 1 – samenstelling van de blended Pabo leernetwerkgroepen van Iselinge Hogeschool

Groep	N	studenten	leerkrachten	directieleden	hogeschooldocenten
			basisonderwijs	basisonderwijs	Iselinge
1	12	4	7		1
2	7	2	4		1
3	7	3	1	1	2
4	6	2	1	1	2
5	12	5	5		2
	44	16	18	2	8

### 2.3 Materialen

#### 2.3.1 De regulering van de blended leernetwerkgroepen

Voor het beschrijven van de regulering van de blended leernetwerkgroepen wordt onderscheid gemaakt in co-regulering op een hoog en laag niveau en individuele regulering op een hoog en laag niveau (Volet et al., 2009). Voor het beschrijven van de rollen in het proces van regulering tijdens de fasen wordt eveneens gebruik gemaakt de toolkit Netwerkleren (Korenhof et al., 2011; Korenhof et al., 2014).

#### 2.3.2 De sociale configuratie van de blended leernetwerkgroepen

De sociale configuratie van de blended leernetwerkgroepen, de beantwoording van deelvraag 2, wordt in kaart gebracht aan de hand van de vragenlijst voor Dimensies van Sociaal Leren, waarin de dimensies praktijk, domein en waarde creatie, verbondenheid en organisatie worden onderscheiden

(Vandyck et al., 2013; Vrieling, de Laat, Besselink, & Ubbink, 2015; Vrieling, Van den Beemd, & De Laat, 2014). De dimensies worden beschreven aan de hand van 11 indicatoren, welke zijn onderverdeeld in 29 kijkpunten. De vragenlijst is weergegeven in Tabel 2 en wordt gebruikt als sturingsmodel door de netwerkgroepen, als scoremodel voor het kwantitatief onderzoek en coderingstabel voor het kwalitatief onderzoek. Deze werkwijze droeg bij aan een eerste validering van de vragenlijst (Van den Beemt et al., 2015; Vrieling et al., 2015).

Tabel 2 – Dimensies van sociaal leren (Vandyck et al., 2013)

Dimensie	Indicator	Kijkpunt	Schuif links	Schuif rechts
Praktijk	1. Geïntegreerde of niet geïntegreerde activiteiten	1. Gesprek over mogelijke betekenis van netwerkactiviteiten voor de eigen praktijk	Geen focus op eigen praktijk	Focus op eigen praktijk
		2. Afspraken over het uitproberen van ontwikkeld materiaal in de eigen praktijk	Geen pilot in praktijk	Focus op pilot in praktijk
		3. Bespreking van praktijkervaringen met ontwikkeld materiaal	Niet gericht op praktijkervaringen met werk dat de groep heeft opgeleverd	Focus op ervaringen met het opgeleverde groepswork in de praktijk
	2. Tijdelijke of permanente activiteiten	4. Gesprek over korte en lange termijn praktijkdoelen	Uitsluitend korte termijn doelen	Korte en lange termijn doelen
		5. Beschrijving van korte en lange termijn praktijkdoelen	Uitsluitend korte termijn doelen	Korte en lange termijn doelen
		6. Relaties tussen doelen en netwerkactiviteiten op korte en lange termijn	Doelen en activiteiten zijn niet gelinkt en niet gericht op zowel de korte als de lange termijn	Doelen en activiteiten zijn gelinkt en zijn gericht op zowel de korte als de lange termijn
Domein en waarde creatie	3. Delen of verbreden van kennis	7. Tijdsinvestering door alle leden buiten de bijeenkomst	Niet alle leden investeren tijd buiten de bijeenkomst	Alle leden investeren tijd buiten de bijeenkomst
		8. Discussie over ontwikkeld materiaal	Geen ruimte voor (inhoudelijke) discussie over het ontwikkeld materiaal	Er is wel een (inhoudelijke) discussie over het ontwikkeld materiaal
		9. Mogelijkheden voor feedback	Geen ruimte voor feedback	Optimale mogelijkheden voor feedback
	4. Individuele of gezamenlijke waarde creatie	10. Aanpassing van ontwikkeld materiaal na discussie of feedback	Geen ruimte voor aanpassingen in ontwikkeld materiaal	Er is ruimte voor aanpassing van het ontwikkeld materiaal
		11. Gezamenlijke leeragenda voor het leernetwerk bij de opstartfase	Geen gezamenlijke agenda	Gezamenlijke agenda
		12. Gezamenlijke leeragenda voor het	Geen gezamenlij-	Gezamenlijke agen-

Dimensie	Indicator	Kijkpunt	Schuif links	Schuif rechts
		leernetwerk in de loop van het jaar	ke agenda	da
Verbondenheid	5. Gedeelde of niet gedeelde identiteit	13. Informele netwerkactiviteiten tijdens de bijeenkomsten om de verbondenheid te versterken	Geen activiteiten gericht op versterking van de verbondenheid	Activiteiten gericht op versterking van de verbondenheid
		14. Gevoel bij de groep te horen	Niet voor alle deelnemers	Voor alle deelnemers
		15. Contact tussen de groepsleden buiten de bijeenkomsten	Groepsleden worden buiten de bijeenkomst buitengesloten	Er is buiten de bijeenkomst contact tussen alle groepsleden
	6. Sterke of zwakke verbindingen	16. Regelmatige interactie tussen de groepsleden tijdens de bijeenkomsten	Er is geen regelmatige interactie (dominantie groepsleden)	Er is regelmatig interactie tussen alle groepsleden
		17. Wederkerige relaties tussen de groepsleden	De relatie is gebaseerd op eenrichtingverkeer	De relatie is wederkerig tussen de groepsleden
		18. Contacten tussen het leernetwerk en (ervarings)deskundigen	Er zijn geen verbindingen met deskundigen buiten het netwerk	Er zijn verbindingen met de deskundigen in de buitenwereld die relevant zijn
	7. Taakuitvoerders of kenniswerkers	19. Lange termijn leerhouding vanuit de doelen van het leernetwerk	Uitsluitend gericht op de uitvoering van de taak	Gericht op de opbouw van kennis voor de lange termijn
		20. Interesse in de ideeën en ervaringen van anderen vanuit de doelen van het leernetwerk	Geen interesse voor ideeën en ervaringen van anderen met betrekking tot de doelen	Interesse voor ideeën en ervaringen van anderen met betrekking tot de doelen
Organisatie	8. Extern of zelfgestuurde activiteiten	21. Reflectieve kwaliteit van het leernetwerk tot zelfsturing in de fasen van voorbereiding, uitvoering en evaluatie van de netwerkactiviteiten	Externe sturing op de fasen van voorbereiding, uitvoering en evaluatie van de groepsactiviteiten	Zelfsturing op de fasen van voorbereiding, uitvoering en evaluatie van de groepsactiviteiten
		22. Rolverdeling op basis van expertise	Rolverdeling op basis van andere criteria of geen rolverdeling	Rolverdeling op basis van expertise
	9. Lokale of globale activiteiten	23. Oriëntatie op relevante activiteiten voor de lokale groepspraktijk (eigen klas, school, bestuur)	Geen relevante activiteit of niet gericht op groepspraktijk	Relevantie van de activiteit voor de eigen groepspraktijk
		24. Oriëntatie op relevante activiteiten buiten de lokale groepspraktijk (bestuur overstijgend)	Niet gericht op relevante activiteiten buiten de groepspraktijk	Wel gericht op relevante activiteiten buiten de groepspraktijk
	10. Hiërarchische of gelijkwaardige	25. Gelijkwaardige relaties	Nee	Ja

Dimensie	Indicator	Kijkpunt	Schuif links	Schuif rechts
	relaties			
		26. Netwerkactiviteiten die de gelijkwaardigheid bevorderen	Nee	Ja
	11. Gedeelde of niet gedeelde interactienormen	27. Communicatie over de werkwijze om gezamenlijke doelen te behalen	Geen gesprek of andere communicatie over de procedures	Communicatie tussen alle leden over de procedures
		28. Gevoel van veiligheid tijdens interactie in het netwerk	Deelnemers voelen zich niet vrij om zich te uiten	Deelnemers voelen zich vrij om zich te uiten
		29. Tolerantie van verschillende opvattingen in het netwerk	Geen tolerantie voor andere ideeën bij een of enkele deelnemers	Alle opvattingen kunnen besproken worden

De indicatoren van de afzonderlijke dimensies worden als kijkpunten gemeten op een continuüm tussen de uiterste waarden op het betreffende aspect: een uiterste wordt beschreven onder ‘schuif links’, de andere uiterste waarde onder ‘schuif rechts’. Voor de kwantitatieve analyse wordt op de kijkpunten van de vragenlijst een score toegekend op een vier punt Likertschaal: helemaal eens met schuif links, gedeeltelijk eens met schuif links, gedeeltelijk eens met schuif rechts, helemaal eens met schuif rechts. Als er geen activiteit is op het betreffende kijkpunt, gezien de doelen en de fase van de leernetwerkgroep, wordt er geen score toegekend. De benaming ‘schuif’ is gekozen om te benadrukken dat de groep in een bepaalde richting kan ‘schuiven’ op de dimensies. De verkregen scores leveren de kwantitatieve data voor invoer en analyse in SPSS op.

Voor het verzamelen van aanvullende kwalitatieve data van de individuele deelnemers is een vragenlijst opgesteld voor het beantwoorden van drie reflectieve vragen aan het einde van iedere bijeenkomst:

- Wat is voor jou de meest waardevolle leeropbrengst van deze bijeenkomst?
- Welk onderdeel van deze bijeenkomst vond je top en waarom?
- Welk onderdeel van deze bijeenkomst zou je graag anders zien en waarom?

Voor de interviews met betrekking tot de dimensies van sociaal leren is een interviewleidraad ontwikkeld die aansluit bij de vragenlijst (Van den Beemt et al., 2015; Vrieling et al., 2015). Deze leidraad is bij de interviews met de afgevaardigden uit de afzonderlijke leernetwerkgroepen gebruikt en is als bijlage bij dit rapport opgenomen.

### 2.3.3 De motivatie van de deelnemers voor professionele ontwikkeling

Voor het meten van de motivatie van de individuele deelnemers is gekozen voor het instrument dat vanuit de Zelfdeterminatietheorie is ontwikkeld voor het meten van de motivatie voor professionele ontwikkeling (Jansen in de Wal et al., 2014). De vragenlijst meet de motivatie door externe regulering, introjectie, identificatie, integratie en intrinsieke motivatie. De regulering die wordt aangestuurd vanuit intrinsieke motivatie, integratie en introjectie wordt beschouwd als autonome regulering, terwijl intro-



jectie en externe regulering vormen van gecontroleerde regulering zijn (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Het instrument, opgenomen in Tabel 3 is gevalideerd, is afgestemd op de doelgroep leraren, en meet de voor dit onderzoek relevante aspecten van motivatie.

Tabel 3– Vragenlijst voor het meten van de motivatie voor professionele ontwikkeling (Jansen in de Wal et al., 2014)

	Wat is voor u de reden om aan professionele ontwikkeling te doen? Geef per reden aan in welke mate deze op u van toepassing is op de vijf punt Likert Schaal:.
1.	Omdat ik het hoor te doen
2.	Omdat het iets is dat anderen ( collega's, leidinggevend, etc) mij opleggen
3.	Omdat anderen (collega's, leidinggevend etc) mij verplichten het te doen
4.	Omdat het iets is waarvan anderen ( bijvoorbeeld collega's, leidinggevend) verwachten dat ik het doe
5.	Omdat ik wil dat anderen denken dat ik slim ben
6.	Omdat ik mijzelf schuldig zou voelen als ik het niet zou doen
7.	Omdat ik mijzelf zou schamen als ik het niet zou doen
8.	Omdat ik wil dat anderen denken dat ik een goede docent ben
9.	Omdat ik nieuwe dingen wil leren
10.	Omdat ik het persoonlijk belangrijk vind
11.	Omdat dit een zinvolle keuze voor mij is
12.	Omdat dit een belangrijk doel voor mij is in mijn werkzame leven
13.	Omdat ik er zeer geïnteresseerd in ben
14.	Omdat ik er plezier in ervaar
15.	Omdat het leuk is

Met behulp van de antwoorden op deze vragenlijst wordt inzicht verkregen in de mate waarin de deelnemer wordt gestuurd door autonome vormen van motivatie, te weten intrinsieke motivatie (vraag 13, 14 en 15), geïntegreerde regulering en identificatie (vraag 9, 10, 11 en 12) , dan wel door introjectie (vraag 5, 6 , 7 en 8 ) of externe regulering (vraag 1, 2, 3 en 4) (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Voor de interviews met individuele leden van de leernetwerkgroepen is de interviewleidraad voor dimensies van sociaal leren (Van den Beemt et al., 2015; Vrieling et al., 2015) uitgebreid met vragen voor motivatie.

### 2.3.4 Effect van de sociale configuratie op dimensies en indicatoren op de motivatie van de individuele deelnemers

Er zijn vragen toegevoegd aan de interviewleidraad voor dimensies van sociaal leren (Van den Beemt et al., 2015) gericht op het verkrijgen van kwalitatieve data over het effect van de onderscheiden dimensies van de sociale configuratie van de blended leernetwerkgroepen op de motivatie van de deelnemers. De interviewleidraad is, inclusief de vragen voor motivatie, opgenomen als bijlage E.

### 2.3.5 Overige materialen

Naast de genoemde materialen is gebruik gemaakt van audiobestanden van de bijeenkomsten van de afzonderlijke blended leernetwerkgroepen, de audiobestanden van de overkoepelende projectbijeenkomsten en de google drive omgeving van de afzonderlijke blended leernetwerkbijeenkomsten, het digitale archief van de groepen.

## 2.4 Procedure

Het onderzoekstraject is ingedeeld in drie fasen, de opstartfase, de tussenfase en de slotfase. Tabel 4 geeft een overzicht van de procedure voor het verzamelen van de data, de inzet van de materialen en de planning in de tijd.

Tabel 4- Procedure en planning

Fase	1	1	1	2	2	2	3	3	3
Maand	sep	okt	nov	dec	jan	feb	mrt	apr	mei
<b>Netwerkbijeenkomsten (audio bestanden)</b>	x	x	x		x	x	x	x	x
<b>Reflective notes (individuele invulling)</b>	x	x	x		x	x	x	x	x
<b>Vragenlijsten voor profes- sioneel leren (DSL-scores onderzoekers)</b>	x	x	x		x	x	x	x	x
<b>Regulering</b>	x	x	x		x	x	x	x	x
<b>Vragenlijst voor professio- neel leren (individuele in- vulling deelnemers)</b>		x				x			x
<b>Motivatievragenlijst</b>		x				x			x
<b>Google drive</b>	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<b>Interviews</b>									x
<b>Tip en top per groep</b>		x	x		x	x	x	x	x
<b>Overkoepelende projectbijeenkomsten</b>					x	x	x	x	x

Er zijn van alle bijeenkomsten van de afzonderlijke blended leernetwerkgroepen audiobestanden gemaakt die vervolgens zijn getranscribeerd. De vragenlijst 'reflective notes' is aan het einde van iedere bijeenkomst door alle aanwezige deelnemers ingevuld. De vragenlijst voor sociaal leren (Vandyck et al., 2013) en de vragenlijst voor de motivatie voor professioneel leren (Jansen in de Wal et al., 2014) is in iedere fase éénmaal bij alle deelnemers afzonderlijk afgenomen. De sociale configuratie is met behulp van de vragenlijst voor sociaal leren, in de opstartfase door beide onderzoekers en in latere fasen door één onderzoeker, per bijeenkomst in kaart gebracht op basis van alle verkregen data met betrekking tot de bijeenkomst. Er is per kijkpunt een onderbouwing van de toegekende score gegeven en vastgelegd op de scorelijsten. De regulering is eveneens per blended leernetwerkgroep en per bijeenkomst beschreven op de maandelijkse scorelijsten. Vanaf oktober is er per groep een tip en een top benoemd. De benoemde tip en top is aanvankelijk door de onderzoekers aan de individuele groepen teruggekoppeld en gedurende het traject is de benoeming van de tip en de top overgedragen aan blen-

ded leernetwerkgroepen zelf en zijn deze tijdens de overkoepelende projectbijeenkomsten uitgewisseld. Voor het interview heeft elke groep één of twee deelnemers met een gering aantal jaren ervaring geselecteerd.

## **2.5 Data-analyse**

De wijze van analyseren wordt per deelvraag beschreven.

### **2.5.1 Analyse van de data voor de regulering van de blended leernetwerkgroepen per fase**

De regulering per fase wordt beschreven door de kwalitatieve data van de bijeenkomsten van de verschillende blended leernetwerkgroepen te verwerken tot een totaalbeeld, waarbij specifiek aandacht wordt besteed aan de relevantie van de rollen coördinator, inspirator en creator in de onderscheiden fasen en het niveau van co-regulering. Een hoog niveau van co-regulering kenmerkt zich door het stellen van vragen gericht op een dieper begrip of geven van feedback en een coachende manier van vragen. Bij lagere niveaus van co-regulering staat het geven en afronden van taken en opdrachten centraal.

### **2.5.2 Analyse van de data voor de sociale configuratie op dimensies en indicatoren van de blended leernetwerkgroepen per fase**

De sociale configuratie is vanuit verschillende invalshoeken gemeten. Er wordt een totaalbeeld per fase gegenereerd door de kwantitatieve data, de scores op de vragenlijst, te combineren met de kwalitatieve data, zoals de reflectieve notes, de tip en top, de documenten in de Google drive omgeving, de audiobestanden van de overkoepelende projectbijeenkomsten en de interviews.

### **2.5.3 Analyse van de data voor het meten van de motivatie van de individuele deelnemers per fase**

Om de motivatie van de individuele deelnemer per fase te kunnen weergeven zijn de scores op de vragenlijsten voor het meten van de motivatie voor professionele ontwikkeling (Jansen in de Wal et al., 2014) als kwantitatieve data geanalyseerd. Daarnaast zijn de transcripten van de audiobestanden, de reflectieve notes, de Google drive omgeving en de interviewgegevens als kwalitatieve data in de analyse betrokken..

### **2.5.4 Analyse van de effecten van de sociale configuratie van de netwerkgroep op de motivatie van de individuele deelnemers**

Voor de beantwoording van de derde deelvraag ‘Welke relaties worden zichtbaar tussen de sociale configuratie van de groep en de motivatie van de deelnemers voor professionele ontwikkeling?’ zijn de kwantitatieve gegevens van de eerste en tweede deelvraag gebruikt voor correlatie analyses en meervoudige regressie analyses, zowel per fase als over de gehele onderzoeksperiode. In de correlatie

analyses wordt de mate van samenhang tussen de afzonderlijke dimensies van de sociale configuratie en de motivatie van de individuele deelnemer uitgedrukt in de Pearson coëfficiënt. Er is tweezijdig getoetst op een significantieniveau van  $p < 0,05$  (Creswell, 2012; Field, 2011). In de meervoudige regressie analyse wordt onderzocht of er een causaal verband is tussen scores op de dimensies van sociaal leren en de verschillende vormen van motivatie van de individuele deelnemer. De significantie wordt getoetst op een significantieniveau van  $p < 0,05$  (Creswell, 2012; Field, 2011).

Het totaalbeeld per fase en overall wordt verkregen door het combineren van de kwantitatieve analyses en kwalitatieve analyses van de transcripten van de audiobestanden, de reflectieve notes, de interviews, de documenten op Google drive en de overkoepelende projectbijeenkomsten.

#### **2.5.5 Analyse van de effecten van de sociale configuratie van de netwerkgroep op de motivatie van de individuele deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring.**

Voor de beantwoording van de vraag ‘Welke relaties zijn zichtbaar tussen de sociale configuratie van de groep en de motivatie voor professionele ontwikkeling van de deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring?’ wordt zowel per fase als over de gehele onderzoeksperiode een meervoudige regressie analyse uitgevoerd met de gegevens van de deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring. De significantie wordt getoetst op een significantieniveau van  $p < 0,05$  (Creswell, 2012; Field, 2011).

De kwantitatieve analyses en de kwalitatieve analyses van de transcripten van de audiobestanden, de reflectieve notes, de interviews, de documenten op Google drive en de overkoepelende projectbijeenkomsten, worden gecombineerd om tot een antwoord op de deelvraag te komen.

## 3. Resultaten

### 3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de door triangulatie verkregen resultaten per deelvraag en per fase weergegeven. Afsluitend wordt de ontwikkeling over de fasen heen besproken en wordt het totaalbeeld over de hele onderzoeksperiode besproken. De regulering van de blended leernetwerkgroepen wordt besproken in paragraaf 3.2, de sociale configuratie van de verschillende groepen gedurende de looptijd van het traject, deelvraag 2, wordt besproken in paragraaf 3.3, de gemiddelde score op de autonome motivatie van de deelnemers, deelvraag 3, wordt besproken in paragraaf 3.4. De resultaten voor de vraag welke relaties er zichtbaar zijn tussen de scores op de dimensies voor sociaal leren en de motivatieregulering van de deelnemers wordt besproken in paragraaf 3.5 en de resultaten voor de vraag welke relaties er zichtbaar zijn tussen de scores op de dimensies voor sociaal leren en de motivatieregulering bij leerkrachten met minder dan 5 jaar ervaring, de startende leerkracht, in paragraaf 3.6.

### 3.2 Resultaten van het onderzoek naar de regulering van de blended leernetwerkgroepen

In deze paragraaf wordt de vraag ‘Hoe kan de regulering in de netwerken voor professioneel leren worden beschreven tijdens de opstartfase, tussenfase en eindfase?’ beantwoord.

#### 3.2.1. Resultaten van het onderzoek naar de regulering in de opstartfase

Tijdens de opstartfase blijkt de regulering vooral gericht op het creëren van gezamenlijke doelen voor de lange en korte termijn, het creëren van een veilige omgeving, het maken van heldere afspraken over de samenwerking en het creëren van een gevoel van verbondenheid. In enkele groepen wordt de verbondenheid bevorderd door informele activiteiten tijdens de netwerkbijeenkomsten. In veel groepen wordt de co-regulering op een hoog niveau gebracht, zoals de onderstaande quote met betrekking tot de procedures waarlangs de doelen van het netwerk gerealiseerd worden illustreert:

- |                   |  |
|-------------------|--|
| <i>voorzitter</i> | <i>Binnen dit project willen we dat er een proces ontstaat. Wat vinden jullie daarvan?</i>   |
| <i>student</i>    | <i>Dat vind ik wel erg leuk.</i>   |
| <i>leerkracht</i> | <i>Zou je op deze manier zaakvakken willen geven?</i>  |
| <i>student</i>    | <i>Ja dat vind ik wel leuk.</i>  |
| <i>leerkracht</i> | <i>Methodes kun je aanbieden op een onderzoekende manier, bijvoorbeeld de persoonsvorm.</i>  |
| <i>voorzitter</i> | <i>We hebben er nu voor gekozen om het voor zaakvakken te doen, maar het kan voor alles.</i> |
| <i>leerkracht</i> | <i>Het gaat om omdenken. Hoe kun je de persoonsvorm aanbieden op deze manier?</i>            |
| <i>student</i>    | <i>Ja, maar ik heb groep 3</i>   |
| <i>leerkracht</i> | <i>Dan bied je een letter aan</i>  |

In alle netwerkgroepen maakt een expert, met veel kennis over het onderwerp, deel uit van de groep. De expert heeft een heldere helicopterview, kan een de stip op de horizon visualiseren en beeldend overbrengen, en is zo in staat om daarmee deelnemers te inspireren. De inspirator helpt de groep naar een hoger conceptueel denkniveau te brengen

### 3.2.2. Resultaten van het onderzoek naar de regulering in de tussenfase

In de tussenfase blijft de individuele regulering en co-regulering op hoog niveau van belang, de inspirator levert hierin een belangrijke bijdrage. Co-regulering op hoog niveau draagt bij tot het ontwikkelen van een lange termijn leerhouding:

*‘ Welke vaardigheid heb je dan nodig om de leerling in de flow te brengen?’*

*Hij haalt wel hoge resultaten en is daar wel in gemotiveerd?’*

In alle groepen is een coördinator aanwezig om de werkprocessen te reguleren, de coördinatie van de procedure om gezamenlijke doelen te bereiken neemt in deze fase in belang toe:

*‘ Voor de continuering van het project zou het beter zijn geweest als de besproken actiepunten naar aanleiding van de vorige bijeenkomst ook door iedereen uitgevoerd waren ’*

*(groep 4/ januari 2015).*

De regulering loopt in deze fase in een aantal leernetwerkgroepen wat moeizamer omdat deelnemers veel aandacht aan andere zaken moeten besteden. Tevens zijn enkele deelnemers voor de stage in het buitenland. Sturing op de gezamenlijke visie, het punt op de horizon, de korte en lange termijn doelen, is in de tussenfase belangrijk.

In deze fase is een start gemaakt met het beleggen van overkoepelende projectbijeenkomsten, waar één of meer vertegenwoordigers van iedere netwerkgroep aanwezig zijn. Tijdens de bijeenkomsten wordt per groep een terugkoppeling gegeven van de scores op de vragenlijst voor dimensies van sociaal leren, inclusief een tip en top voor de betreffende groep. Zo komt ook tussen de netwerken een dynamiek van regulering tot stand en wordt de reflectieve kwaliteit van het leernetwerk tot zelfsturing versterkt (Vandyck et al., 2013).

### 3.2.3. Resultaten van het onderzoek naar de regulering in de eindfase

In de eindfase is regulering vanuit de rol van creator en coördinator van groot belang. De groepen moeten producten opleveren en daarbij moeten deadlines behaald worden. De inspirator speelt bij het bepalen van de doelen voor het komende jaar een grote rol.

Co-regulering op hoog niveau speelt in de eindfase ook een rol in de transfer naar collega's:

*‘ Hoe ga je dat doen bij kinderen?’*

*‘Ik heb ook beschreven bij samen....eigenlijk gaan we inzoomen op leerkrachtvaardigheden,*

*We zijn er ook eigenlijk met z'n tweeën wel uit, die kinderen krijg je wel mee,*

*maar het gaat om ons als leerkrachten’*

### 3.2.4. Regulering van opstartfase tot en met de eindfase

De inspirator speelt in alle fasen een belangrijke rol in de regulering. Het belang van de rollen coördinator en creator neemt toe naarmate het proces vordert. De expert speelt een belangrijke rol in de co-regulering op hoog niveau. In een aantal groepen zijn er meerdere personen die de rol van expert vervullen, in andere groepen is één expert betrokken. Bij afwezigheid van de expertrol tijdens een bijeenkomst is de regulering minder gericht op diep leren en kenniswerker zijn en meer op het uitvoeren van taken voor de korte termijn. Tijdens de overkoepelende projectbijeenkomsten heeft de expert op het gebied van netwerklernen een belangrijke bijdrage geleverd aan het bereikte hoge niveau van co-regulering.

## 3.3 Resultaten van het onderzoek naar de sociale configuratie

In deze paragraaf worden de resultaten voor deelvraag 2, ‘Hoe kan de sociale configuratie, op dimensies en indicatoren, van de netwerkgroepen van Iselinge Hogeschool worden beschreven op de verschillende meetmomenten?’, besproken.

### 3.3.1. Resultaten van het onderzoek naar de sociale configuratie in de opstartfase

De betrouwbaarheidsanalyse voor de vragenlijst dimensies van sociaal leren (Vandyck et al., 2013) geeft aan dat de dimensies praktijk, verbondenheid en organisatie als betrouwbare schalen aangemerkt kunnen worden, de Cronbach's alpha score is respectievelijk 0,938, 0,855 en 0,800. Aan de kijkpunten voor de dimensie domein en waarde creatie zijn in de opstartfase nog niet veel scores toegekend. In tabel 5 wordt de gemiddelde score op de dimensies praktijk, verbondenheid en organisatie in de opstartfase per groep weergegeven.

#### *Praktijk*

Alle groepen hebben tijdens de opstartfase activiteiten ontwikkeld op de kijkpunten van de dimensie praktijk. Tijdens de eerste netwerkbijeenkomst, de brainstormsessie, is de gezamenlijke visie van de groep op het betreffende thema bepaald. Deze visie is vervolgens vertaald in lange termijn doelen, waardoor de score op de kijkpunten 4,5 en 6 naar rechts schuift in alle groepen. Het is voor veel deelnemers cruciaal om tijdens de opstartfase duidelijkheid te krijgen over de invulling van de eigen bijdrage aan de netwerkactiviteiten, zoals de onderstaande quote illustreert

<i>voorzitter</i>	<i>Is dit toepasbaar of is dit ver van mijn bed?</i>
<i>student</i>	<i>Ik vind het lastig om te kijken waar ik nu zit, mijn minor zal er wel in passen, maar ik zie het nu nog niet.</i>
<i>voorzitter</i>	<i>En los van je minor?</i>
<i>student</i>	<i>Ik heb wel echt voor mijn minor gekozen.</i>



Tabel 5– Gemiddelde score, mediaan en standaarddeviatie op de vragenlijst voor dimensies van sociaal leren(Vandyck et al., 2013) tijdens de opstartfase (Groep score en individuele terugkoppeling op groep score)

Groep	N	Praktijk			Verbondenheid			Organisatie		
		M	Mdn	sd	M	Mdn	sd	M	Mdn	sd
1	12	3,07	3,00	0,27	3,49	3,50	0,05	3,29	3,25	0,15
2	7	4,00	4,00	0,00	4,00	4,00	0,00	4,00	4,00	0,00
3	3	3,74	3,80	0,13	3,90	4,00	0,22	3,90	4,00	0,22
4	4	3,00	3,00	0,00	3,00	3,00	0,00	3,04	3,00	0,10
5	13	3,63	3,60	0,53	3,07	3,00	0,41	3,30	3,25	0,50
<b>Totaal</b>	49	3,47	3,50	0,41	3,44	3,50	0,42	3,45	3,25	0,37

N = het aantal individuele deelnemers dat de vragenlijst voor Dimensies van Sociaal Leren heeft ingevuld voor de opstartfase

M = gemiddelde

Mdn = mediaan

sd = standaarddeviatie

De relatie tussen de activiteiten van de individuele deelnemers en de korte en lange termijn doelen van de netwerkgroep geeft duidelijkheid over de impact op de eigen praktijk, zoals de impact op het curriculum van de Hogeschool, scholing van leerkrachten in bepaalde vaardigheden of de aanpak van de afstudeeropdracht.

#### *Domein en waarde creatie*

Met betrekking tot de dimensie domein en waarde creatie is in deze fase aandacht voor het bepalen van de gezamenlijke leeragenda. De andere kijkpunten van deze dimensie zijn in de opstartfase nog niet relevant.

#### *Verbondenheid*

Alle groepen schuiven naar rechts op de dimensie verbondenheid. Een aantal groepen maakt bewust gebruik van informele activiteiten, gerelateerd aan het thema van de groep, om de verbondenheid in de groep te versterken. Andere groepen vinden verbondenheid in de interesse in het thema en de lange termijn leerhouding. In een aantal groepen wordt contact gezocht met expertise buiten het netwerk, om de kennis van de deelnemers binnen het netwerk te vergroten.

#### *Organisatie*

Het creëren van een veilige omgeving en gelijkwaardigheid in relaties heeft in alle groepen veel aandacht gekregen in de opstartfase en de score op deze kijkpunten is in alle groepen hoog. In elke netwerkgroep worden de rollen verdeeld op basis van expertise. Het kijkpunt oriëntatie op relevante activiteiten buiten de eigen praktijk heeft slechts in enkele groepen de aandacht tijdens de opstartfase.

#### *Sociale configuratie van de netwerkgroepen voor professioneel leren tijdens de opstartfase*

Het in Tabel 5 geschetste beeld wordt bevestigd door triangulatie van de verkregen resultaten. Er wordt tijdens de opstartfase vooral geschoven op de kijkpunten van de dimensies praktijk, verbondenheid en organisatie die relevant zijn in deze fase.

### 3.3.2 Resultaten van het onderzoek naar de sociale configuratie in de tussenfase

De betrouwbaarheidsanalyse van de afzonderlijke dimensies in de vragenlijst dimensies voor sociaal leren (Vandyck et al., 2013) geeft een Cronbach's alpha van respectievelijk 0,796, 0,799, 0,777 en 0,775 voor de scores op de dimensies tot en met de tussenfase, waarmee voldaan wordt aan de eisen ten aanzien van de norm van 0,7 (Field, 2011). Tabel 6 geeft de scores op de dimensies voor de tussenfase weer.

Tabel 6– Gemiddelde score, mediaan en standaarddeviatie op de vragenlijst dimensies voor sociaal leren (Vandyck et al., 2013) tijdens de tussenfase(Groepscore en individuele terugkoppeling op groepscore)

Groep	N	Praktijk			Domein en Waarde creatie			Verbondenheid			Organisatie		
		M	Mdn	sd	M	Mdn	sd	M	Mdn	sd	M	Mdn	sd
<b>1</b>	6	3,42	3,50	0,41	3,62	3,75	0,30	3,54	3,54	0,31	3,51	3,50	0,35
<b>2</b>	5	3,07	3,25	0,87	2,84	2,69	0,76	3,47	3,45	0,32	3,27	3,23	0,46
<b>3</b>	4	2,93	2,67	0,57	2,85	2,75	0,29	3,17	3,10	0,26	3,16	3,13	0,50
<b>4</b>	2	3,05	2,90	0,32	3,17	3,00	0,29	3,21	3,30	0,34	3,11	3,10	0,29
<b>5</b>	12	3,37	3,17	0,36	3,39	3,50	0,32	2,95	3,00	0,33	3,01	3,13	0,49
<b>Totaal</b>	29	3,26	3,25	0,52	3,28	3,31	0,50	3,26	3,20	0,39	3,00	3,20	0,46

N = het aantal individuele deelnemers dat de vragenlijst voor Dimensies van Sociaal Leren heeft ingevuld voor de opstartfase

M = gemiddelde

Mdn = mediaan

sd = standaarddevia

#### Praktijk

De leernetwerkgroepen verleggen in de tussenfase de focus naar het realiseren van de doelstellingen voor dit cursusjaar, de korte termijn doelen. In deze fase komen de individuele bijdragen aan de activiteiten van het netwerk samen in het realiseren van een gezamenlijk doel:

*We zitten los van elkaar op dezelfde manier te denken, we zijn wel aanvullend. Jij zit meer op de communicatie.*

*Het artikel is overkoepelend en jouw denken is vooral vanuit school en hoe kunnen we het als school oppakken.*

*Dat heb ik voor het artikel als uitgangspunt genomen.*

*Ja, zit mooi in elkaar. Vervolgens kunnen we daar opleiding, ouders, gedrag van leerkrachten en schoolgedrag aan hangen en dan zit het mooi in elkaar.*

De ambities van de groep met betrekking tot het realiseren van doelen kunnen leiden tot een verschil van inzicht met betrekking tot de realisatie van de korte termijn doelen en het uitproberen van ontwikkeld materiaal in de eigen praktijk, waardoor het schuiven op deze punten belemmerd wordt:

*‘Het leernetwerk loopt te veel voor de muziek uit’ (groep 2/januari 2015).*

Als de groep in staat is tot schuiven op deze dimensie, leidt dat tot enthousiasme van de deelnemers:

*‘Wordt steeds enthousiaster, ook door ervaringen in de praktijk’ (groep 1/februari 2015).*

### *Domein en waarde creatie*

Het ontwikkelen van materiaal, de discussie over het materiaal en de totstandkoming van gemeenschappelijk materiaal laat de groep schuiven op de dimensie domein en waarde creatie. Het delen van kennis en gezamenlijke waarde wordt tijdens de tussenfase veelal gerealiseerd, zoals blijkt uit de onderstaande reacties:

*‘Concreet maken van plannen’* (groep 2/januari 2015);

*‘Ervaren dat onze kennis groeit’* (groep 3/ februari 2015);

*‘Alle materialen zijn nu zo goed als klaar. Mooi om te zien waar we met zijn allen aan hebben gewerkt’* (groep 5/maart 2015).

### *Verbondenheid*

Binnen de dimensie verbondenheid is veel aandacht voor het sociale aspect en de betrokkenheid tot en de interesse in het thema. In de netwerken voor professioneel leren leidt vooral de verbondenheid vanuit de interesse in het thema, en daarmee in elkaars ideeën en ervaringen, tot het schuiven op deze dimensie.

### *Organisatie*

Het gevoel van veiligheid en gelijkwaardigheid blijft in alle groepen in stand. Tijdens de tussenfase zijn de groepen aan het schuiven op de oriëntatie op relevante activiteiten voor de lokale groepspraktijk. Activiteiten buiten de lokale groepspraktijk hebben in deze fase nauwelijks aandacht.

### *Sociale configuratie van de netwerkgroepen voor professioneel leren tijdens de tussenfase*

Het algemene beeld van de sociale configuratie in de tussenfase laat zien dat de groepen op meer kijkpunten naar rechts hebben geschoven. Nog niet alle groepen hebben het ontwikkelde materiaal in de praktijk getest, waar dat wel is gelukt is de groep ook op de dimensie domein en waarde creatie naar rechts geschoven. De dimensies verbondenheid en organisatie laten in de meeste groepen een stabiel beeld zien, waarbij de score op deze kijkpunten tussen de score 3 en 4 is.

### **3.3.3 Resultaten van het onderzoek naar de sociale configuratie in de slotfase**

In de slotfase leveren de afzonderlijke leernetwerkgroepen het ontwikkelde materiaal op en leggen aan de overkoepelende projectleider verantwoording af over de voortgang van het project en het geboekte resultaat. De Cronbach's Alpha, voor het meten van de betrouwbaarheid van de afzonderlijke dimensies op de vragenlijst dimensies van sociaal leren (Vanduyck et al., 2013), geeft een waarde van respectievelijk 0,817, 0,759, 0,684 en 0,741 op de score tot en met de slotfase, waarmee aan de eis van betrouwbaarheid wordt voldaan (Field, 2011).

### *Praktijk*

Alle groepen hebben materiaal ontwikkeld en veelal in de eigen praktijk getest. De score op de dimensie praktijk is in alle groepen naar rechts geschoven, zoals is te lezen in Tabel 7. De relaties tussen doelen en netwerkactiviteiten op korte en lange termijn heeft voor alle deelnemers betekenis en invul-

ling gekregen. De visie voor de lange termijn is scherper geworden en de groepsleden hebben veelal in beeld wat er nodig is om de visie te realiseren.

#### *Domein en waarde creatie*

Binnen alle groepen is de gezamenlijke leeragenda in de loop van het jaar gehandhaafd en is er gemeenschappelijk materiaal ontwikkeld dat tijdens de groepsbijeenkomsten voorzien is van feedback.

Op alle punten van deze dimensie zijn de groepen naar rechts geschoven tijdens de slotfase.

De individuele deelnemers waarderen de discussie en feedback op ontwikkeld materiaal:

*‘Een terugblik op de opbrengsten van het afgelopen jaar; samen als leernetwerk hebben we echt wat bereikt’.*

*‘Bespreken van mijn site’.*

*‘De opgedane kennis over het beoordelen van teksten’.*

Tabel 7 – Gemiddelde score, mediaan en standaarddeviatie op de vragenlijst dimensies voor sociaal leren (Vandyck et al., 2013) tijdens de slotfase

Groep	N	Praktijk			Domein en Waarde creatie			Verbondenheid			Organisatie		
		M	Mdn	sd	M	Mdn	sd	M	Mdn	sd	M	Mdn	sd
1	4	3,70	3,83	0,30	3,38	3,38	0,39	3,48	3,35	0,41	3,60	3,57	0,27
2	6	3,28	3,67	0,81	3,53	3,57	0,47	3,74	3,83	0,30	3,72	3,81	0,28
3	4	3,53	3,42	0,40	3,33	3,33	0,45	3,42	3,50	0,54	3,48	3,50	0,49
4	6	3,48	3,50	0,52	3,20	3,34	0,57	3,35	3,31	0,34	3,42	3,52	0,46
5	12	3,56	3,50	0,28	3,55	3,59	0,37	3,20	3,28	0,33	3,56	3,69	0,35
		3,51	3,50	0,48	3,43	3,50	0,44	3,41	3,39	0,40	3,56	3,67	0,37

N = het aantal individuele deelnemers dat de vragenlijst voor Dimensies van Sociaal Leren heeft ingevuld voor de opstartfase

M = gemiddelde

Mdn = mediaan

sd = standaarddeviatie

#### *Verbondenheid*

Binnen de dimensie verbondenheid is er niet veel geschoven tijdens de slotfase. Veel deelnemers aan de leernetwerkgroepen hebben zich van meet af aan geprofileerd als kenniswerkers, een kijkpunt van de dimensie verbondenheid :

*‘Zo leuk, als je dan in die boeken duikt. Ken je die ook, die heb je waarschijnlijk op school gebruikt. Ik had nog een artikel over karakteristieken van leraren, daar zijn ook constructen in te onderscheiden.’*

*‘Het heeft uiteindelijk niets te maken met het aanwijzen van een coördinator, maar met een cultuurverandering bij je zelf en dat IS vaag.’*

*‘De lessen die gegeven worden dat gaat wel lukken, maar het juiste enthousiasme, daar gaat het om. Hoe kun je de juiste transfer maken naar de werkvloer’*

### *Organisatie*

De score op de dimensie organisatie is in het algemeen naar rechts geschoven, zie Tabel 7. De groepen hebben zich in de slotfase meer georiënteerd op relevante activiteiten buiten de eigen praktijk en in een aantal netwerken is progressie gemaakt op de reflectieve kwaliteit tot zelfsturing. In de overkoepelende projectbijeenkomst is gereflecteerd op de succesfactoren in de sociale configuratie, waardoor de sturingsmechanismen voor een succesvol netwerk expliciet aan bod kwamen. Tijdens de laatste overkoepelende projectbijeenkomst bleek er bij alle netwerken behoefte te ontstaan aan het naar buiten brengen en delen van de ontwikkelde inzichten en het ontwikkelde materiaal.

#### **3.3.4 Resultaten van het onderzoek naar de sociale configuratie van opstartfase tot en met de slotfase**

De scores op de vragenlijst voor dimensies van sociaal leren (Vandyck et al., 2013) zijn een weergave van de stand van zaken voor de kijkpunten in de vragenlijst voor sociaal leren. Gedurende de onderzoeksperiode zijn aan steeds meer kijkpunten scores toegekend, omdat de leernetwerkgroepen op steeds meer kijkpunten activiteiten hebben ontwikkeld. In de opstartfase zijn de scores op de dimensies praktijk, verbondenheid en organisatie relatief hoog, waarna de scores op deze dimensies in de tussenfase dalen en vervolgens in de slotfase stijgen tot een hoger niveau dan in de opstartfase.

De ontwikkeling van de sociale configuratie varieert per groep. In enkele groepen is er duidelijk sprake van een dip op de score van een aantal dimensies in de tussenfase, terwijl de scores van andere groepen juist een stabiel beeld laten zien en op steeds meer kijkpunten activiteiten ontwikkelen en daarmee naar rechts schuiven op deze punten. Leernetwerkgroepen zijn dynamisch van aard en veranderingen in de sociale configuratie zijn inherent aan het werken in netwerkgroepen (Vandyck et al., 2013).

### **3.4 Resultaten van het onderzoek naar de motivatie van de individuele deelnemers**

In deze paragraaf wordt deelvraag 3 ‘Hoe kan de motivatie voor professionele ontwikkeling van de deelnemers aan de netwerkgroepen van Iselinge Hogeschool worden beschreven op de verschillende meetmomenten?’ beantwoord.

#### **3.4.1 Resultaten van het onderzoek naar de motivatie van de individuele deelnemers tijdens de opstartfase**

De betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd op de vragenlijst voor het meten van motivatie voor professionele ontwikkeling (Jansen in de Wal et al., 2014) geeft een score op Cronbach's alpha van 0,936 voor de schaal voor autonome motivatie, de vragen 9, 10, 11, 12, 13, 14 en 15. Voor de schaal externe regulering, vraag 1, 2, 3, 4, is de Cronbach's alpha 0,734 en voor introjectie, vraag 5, 6, 7 en 8, is de Cronbach's alpha 0,799, waarmee de betrouwbaarheid van de schalen in de opstartfase voldoet aan de norm (Field, 2011).

Een aantal deelnemers heeft een grote intrinsieke motivatie om aan het thema van het leernetwerk te werken en dat vertaalt zich in een hoge score op autonome motivatieregulering. De deelnemers die uit een gevoel van plichtbesef deelnemen aan de netwerkgroepen voor professioneel leren, scoren hoog op motivatieregulering vanuit introjectie. Een kleine groep deelnemers neemt aan de netwerkgroepen deel louter omdat het moet, de regulering vanuit extrinsieke motivatieregulering. Tabel 8 geeft inzicht in de gemiddelde score per groep op de regulering vanuit autonome motivatie, introjectie en externe regulering. Daaruit blijkt dat de gemiddelde score voor regulering vanuit autonome motivatie in groep 2 en 3 in de opstartfase het hoogst is en de regulering voor gecontroleerde motivatie in groep 4 relatief hoog scoort.

Tabel 8– Gemiddelde score, mediaan en standaarddeviatie voor de motivatie voor professionele ontwikkeling (Jansen in de Wal et al., 2014) per groep in de opstartfase

Startfase	N	Autonome motivatie			Introjectie			Externe regulering		
Groep		M	Mdn	sd	M	Mdn	sd	M	Mdn	sd
1	12	4,00	3,88	0,73	1,94	2,00	0,72	2,23	2,25	0,66
2	7	4,77	4,87	0,32	1,89	2,25	0,63	2,04	2,00	0,57
3	3	4,75	4,63	0,21	1,42	1,25	0,52	1,75	2,00	0,66
4	4	3,21	3,38	1,38	3,25	3,00	0,43	3,25	3,00	0,66
5	13	4,02	4,00	0,63	1,27	1,13	0,35	1,85	1,63	0,68
Totaal	37	4,21	4,25	0,73	1,82	1,75	0,77	2,00	2,00	0,73

N = aantal ingevulde vragenlijsten voor het meten van de motivatie voor professionele ontwikkeling (Jansen in de Wal et al., 2014)

M = gemiddelde score

Mdn= mediaan

sd = standaarddeviatie

### 3.4.2 Resultaten van het onderzoek naar de motivatie van de individuele deelnemers tijdens de tussenfase

De respons (28) is lager dan in de opstartfase (37) omdat niet alle deelnemers op de bijeenkomst van 11 februari aanwezig zijn. De betrouwbaarheidsanalyse op de vragenlijst voor het meten van motivatie voor professionele ontwikkeling (Jansen in de Wal et al., 2014) geeft een Cronbach's alpha score van 0,922 voor de schaal voor autonome motivatie, 0,741 voor de schaal externe regulering en 0,790 voor de schaal van introjectie, waarmee alle scores voldoen aan de norm (Field, 2011).

Ook in de tussenfase geven de deelnemers aan de leernetwerken een hoge score op de regulering vanuit autonome motivatie, er zijn enkele deelnemers die vanuit plichtbesef meedoen aan de leernetwerkgroepen voor professioneel leren en er is een klein aantal deelnemers dat meedoet omdat het moet, hetzij voor de studie of hetzij van de werkgever. Tabel 9 geeft een overzicht van de gemiddelde score per groep voor de autonome motivatieregulering, de regulering vanuit introjectie en de externe regulering in de tussenfase.

Tabel 9– Gemiddelde score, mediaan en standaarddeviatie voor de motivatie voor professionele ontwikkeling(Jansen in de Wal et al., 2014) per groep in de tussenfase

Tussenfase	N	Autonome motivatie			Introjectie			Externe regulering		
Groep		M	Mdn	sd	M	Mdn	sd	M	Mdn	sd
1	6	4,62	4,81	0,49	1,38	1,25	0,44	2,00	2,13	0,57
2	5	4,72	4,87	0,42	1,55	1,00	0,80	1,35	1,00	0,55
3	3	4,75	4,87	0,21	2,00	2,00	0,50	2,50	2,25	0,43
4	2	4,69	4,69	0,45	1,75	1,75	0,35	1,63	1,63	0,88
5	12	4,05	4,13	0,68	1,92	1,38	0,99	2,44	2,63	0,77
Totaal	28	4,42	4,57	0,58	1,68	1,50	0,75	1,88	2,00	0,73

N = aantal ingevulde vragenlijsten voor het meten van de motivatie voor professionele ontwikkeling (Jansen in de Wal et al., 2014)

M = gemiddelde score

Mdn= mediaan

sd = standaarddeviatie

### 3.4.3 Resultaten van het onderzoek naar de motivatie van de individuele deelnemers tijdens de slotfase

De betrouwbaarheidsanalyse op de vragenlijst voor het meten van motivatie voor professionele ontwikkeling (Jansen in de Wal et al., 2014) in de slotfase geeft een score van 0,882 op de Crohnbach's alpha voor de schaal voor autonome motivatie. Voor de schaal externe regulering is de Crohnbach's alpha 0,845 en voor introjectie 0,707, waarmee alle scores voldoen aan de norm (Field, 2011).

Deelname vanuit autonome motivatie blijkt ook tijdens de slotfase de belangrijkste motor voor motivatieregulering te zijn. Voor enkele deelnemers blijft plichtsbesef de belangrijkste motivatie voor deelname en voor een klein aantal deelnemers is dat de verplichting vanuit de studie of de werkgever.

Tabel 10– Gemiddelde score, mediaan en standaarddeviatie voor de motivatie voor professionele ontwikkeling(Jansen in de Wal et al., 2014) per groep in de slotfase

Slotfase	N	Autonome motivatie			Introjectie			Externe regulering		
Groep		M	Mdn	sd	M	Mdn	sd	M	Mdn	sd
1	4	4,53	4,71	0,58	1,00	1,00	0,00	1,75	1,50	0,48
2	6	4,72	4,87	0,44	2,13	2,25	1,00	1,61	1,50	0,58
3	4	4,60	4,57	0,38	2,69	2,75	0,75	2,67	2,50	0,47
4	6	4,55	4,64	0,19	2,21	1,63	0,60	1,85	1,83	0,34
5	12	4,23	4,14	0,51	1,85	1,63	0,94	1,86	1,67	0,82
	32	4,46	4,57	0,49	1,97	1,75	1,04	1,90	1,67	1,04

N = aantal ingevulde vragenlijsten voor het meten van de motivatie voor professionele ontwikkeling (Jansen in de Wal et al., 2014)

M = gemiddelde score

Mdn= mediaan

sd = standaarddeviatie



### 3.4.4 Resultaten van het onderzoek naar de motivatie van de individuele deelnemers vanaf de opstartfase tot en met de slotfase

De gemiddelde score op de autonome motivatieregulering is tijdens de onderzoeksperiode licht gestegen, van 4,21 naar 4,46. De gemiddelde score voor de regulering vanuit introjectie is van 1,82 naar 1,97 gestegen en de score op de externe regulering is licht gedaald, van 2,00 naar 1,90. In groep 1 en 4 is de gemiddelde score op de regulering vanuit autonome motivatie het sterkst gestegen over de onderzoeksperiode.

### 3.5 Resultaten van het onderzoek naar een mogelijke relatie tussen de sociale configuratie en de motivatie van de deelnemers

Om inzicht te krijgen in mogelijke relaties tussen de dimensies van sociaal leren en de motivatie van de individuele deelnemers zijn per fase zowel correlatie analyses als meervoudige regressie analyses uitgevoerd, waarbij de kwantitatieve gegevens voor de sociale configuratie en de motivatie regulering van de individuele deelnemers zijn gebruikt. De tabellen met betrekking tot de meervoudige regressie analyses voor de gecontroleerde vormen van regulering zijn als bijlagen opgenomen (bijlage F, G, H, I)). In paragraaf 3.5.1 wordt de correlatie tussen de sociale configuratie en de motivatieregulering besproken, in paragraaf 3.5.2 worden de mogelijke causale relaties tussen de sociale configuratie en de motivatieregulering besproken. In paragraaf 3.5.3 wordt deelvraag 4 ‘Welke relaties worden zichtbaar tussen de sociale configuratie van de groep en de motivatie van de deelnemers voor professionele ontwikkeling?’ beantwoord.

#### 3.5.1 Resultaten van het onderzoek naar een mogelijke relatie tussen de sociale configuratie en de motivatie van de deelnemers – de correlatie

##### *Correlatie van de dimensies van sociaal leren en de autonome motivatieregulering*

De correlatie tussen de dimensies van de sociale configuratie en de regulering vanuit autonome motivatie is voor alle dimensies significant positief tijdens de opstartfase, zie Tabel 11.

Tabel 11 – Pearson Correlatie coëfficiënt tussen de dimensies en de verschillende vormen van motivatie (opstartfase)

Opstartfase	Autonome motivatie	Introjectie	Externe regulering
<b>Praktijk</b>	0,468**	-0,394*	-0,373*
<b>Domein en waarde creatie</b>	0,346*	-0,526**	-0,411*
<b>Verbondenheid</b>	0,389*	0,070	-0,107
<b>Organisatie</b>	0,506**	-0,160	-0,261

\*\* Significantie  $p < 0,01$  tweezijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  tweezijdig getoetst

Tijdens de tussenfase blijkt vooral de dimensie verbondenheid significant te correleren met de score op autonome motivatie, zoals te lezen is in Tabel 12.

Tabel 12 – Pearson Correlatie coëfficiënt tussen de dimensies en de verschillende vormen van motivatie (tussenfase)

Tussenfase	Autonome moti- vatie	Introjectie	Externe regule- ring
<b>Praktijk</b>	-0,102	-0,315	0,179
<b>Domein en waarde creatie</b>	-0,092	-0,324	0,076
<b>Verbondenheid</b>	0,390*	-0,291	-0,258
<b>Organisatie</b>	0,232	-0,301	-0,225

\*\* Significantie  $p < 0,01$  tweezijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  tweezijdig getoetst

Er is geen significante correlatie tussen de afzonderlijke dimensies en de vormen van autonome moti-  
vatieregulering te onderkennen tijdens de slotfase, zie Tabel 13. De Pearson correlatie coëfficiënt is  
ook in deze fase voor de dimensies verbondenheid en organisatie het hoogst, maar niet significant,  
respectievelijk  $p=0,096$  voor de dimensie verbondenheid en  $p=0,053$  voor de dimensie organisatie.

Tabel 13 – Pearson Correlatie coëfficiënt tussen de dimensies en de verschillende vormen van motivatie (slotfase)

Slotfase	Autonome moti- vatie	Introjectie	Externe regule- ring
<b>Praktijk</b>	0,080	-0,161	0,094
<b>Domein en waarde creatie</b>	0,021	-0,242	-0,124
<b>Verbondenheid</b>	0,281	0,116	0,102
<b>Organisatie</b>	0,326	-0,131	-0,094

\*\* Significantie  $p < 0,01$  tweezijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  tweezijdig getoetst

Tabel 14 – Pearson Correlatie coëfficiënt tussen de dimensies en de verschillende vormen van motivatie (alle fasen)

Overall	Autonome moti- vatie	Introjectie	Externe regule- ring
<b>Praktijk</b>	0,133	-0,257**	-0,19
<b>Domein en waarde creatie</b>	0,067	-0,327**	-0,127
<b>Verbondenheid</b>	0,293**	-0,007	-0,068
<b>Organisatie</b>	0,291**	-0,156	-0,178

\*\* Significantie  $p < 0,01$  tweezijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  tweezijdig getoetst

Over de gehele onderzoeksperiode genomen, blijken de dimensies praktijk, verbondenheid en organi-  
satie het sterkst te correleren met de regulering vanuit autonome motivatie, zie Tabel 14. De dimensie

praktijk heeft eveneens een significante positieve correlatie met de regulering vanuit autonome motivatie.

#### *Correlatie dimensies van sociaal leren en motivatieregulering vanuit introjectie en externe regulering*

De dimensies praktijk en domein en waarde correleren tijdens de opstartfase significant negatief met zowel de regulering vanuit introjectie als de externe regulering, zie Tabel 11. Tijdens de tussenfase en slotfase is er geen significante correlatie tussen de dimensies van sociaal leren en de regulering vanuit introjectie en externe regulering, zie Tabel 12 en 13. De dimensies praktijk en domein en waarde creatie correleren over de hele onderzoeksperiode significant negatief met introjectie, de regulering vanuit plichtsbesef, zie Tabel 14.

#### *Conclusie met betrekking tot de correlatie tussen de sociale configuratie en de vormen van motivatieregulering van de individuele deelnemer*

Hoewel de mate van correlatie een wisselend beeld geeft tijdens de opeenvolgende fasen, is er wel een patroon te onderkennen. De correlatie tussen de dimensies en de autonome motivatieregulering is het sterkst voor de dimensies verbondenheid en organisatie, terwijl de dimensies praktijk en domein en waarde creatie het sterkst (negatief) correleren met de regulering vanuit introjectie, zie Tabel 11, 12 en 13. Dit beeld wordt in de analyse over de gehele onderzoeksperiode bevestigd, zie Tabel 14.

### **3.5.2 Resultaten van het onderzoek naar een mogelijke relatie tussen de sociale configuratie en de motivatie van de deelnemers – causale relaties**

In de opstartfase levert de meervoudige regressieanalyse op de verschillende vormen van motivatie een significant resultaat op voor de autonome motivatieregulering, zie Tabel 15.

Tabel 15 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de autonome motivatie als afhankelijke variabele ( opstartfase)

Opstartfase	t	p	B	F	p	R2
<b>Autonome motivatie</b>				3,365	0,021 *	0,296
<b>Constant</b>	-0,883	0,273	-2,943			
<b>Praktijk</b>	-0,613	0,513	-2,354			
<b>Domein waarde</b>	1,037	0,272	2,402			
<b>Verbondenheid</b>	0,162	0,759	0,411			
<b>Organisatie</b>	0,340	0,769	1,648			

\*\* Significantie  $p < 0,01$  eenzijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  eenzijdig getoetst

De meervoudige regressieanalyse in de tussenfase levert geen significante resultaten op voor de regulering vanuit autonome motivatie, zie Tabel 16. Het aantal respondenten voor de vragenlijst Dimensies van sociaal leren (Vandyck et al., 2013) en de vragenlijst voor de motivatie voor professionele ontwikkeling (Jansen in de Wal et al., 2014) is in de tussenfase lager dan in de opstartfase, waardoor de onderzoekspopulatie in de tussenfase kleiner is dan in de opstartfase. Er moet sprake zijn van een sterk

effect om bij onderzoek in een kleine populatie tot een betrouwbaar model te komen, zeker als er sprake is van meerdere predictors, in dit geval de dimensies (Field, 2011).

Tabel 16– Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de autonome motivatie als afhankelijke variabele (tussenfase)

Tussenfase	t	p	B	F	p	R2
<b>Autonome motivatie</b>				1,680	0,189	0,226
<b>Constant</b>	3,627	0,001**	3,398			
<b>Praktijk</b>	-0,738	0,468	-0,227			
<b>Domein waarde</b>	-0,376	0,710	-0,126			
<b>Verbondenheid</b>	1,529	0,140	0,661			
<b>Organisatie</b>	0,081	0,936	0,034			

\*\* Significantie  $p < 0,01$  eenzijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  eenzijdig getoetst

De meervoudige regressie analyse over de slotfase levert geen betrouwbaar model op, zie Tabel 17.

Tabel 17– Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de autonome motivatie als afhankelijke variabele ( slotfase)

Slotfase	t	p	B	F	p	R2
<b>Autonome motivatie</b>				1,616	0,195	0,173
<b>Constant</b>	2,495	0,018*	2,549			
<b>Praktijk</b>	-0,199	0,844	-0,043			
<b>Domein waarde</b>	-1,254	0,219	-0,225			
<b>Verbondenheid</b>	1,320	0,197	0,451			
<b>Organisatie</b>	1,498	0,144	0,462			

\*\* Significantie  $p < 0,01$  eenzijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  eenzijdig getoetst

Tabel 18– Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de autonome motivatie als afhankelijke variabele (alle fasen)

Alle fasen	t	p	B	F	p	R2
<b>Autonome motivatie</b>				2,847	0,028*	0,106
<b>Constant</b>	4,653	0,000**	2,845			
<b>Praktijk</b>	0,154	0,878	0,029			
<b>Domein waarde</b>	-0,822	0,413	-0,155			
<b>Verbondenheid</b>	1,108	0,271	0,251			
<b>Organisatie</b>	1,343	0,183	0,330			

\*\* Significantie  $p < 0,01$  eenzijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  eenzijdig getoetst

Tabel 18 laat zien dat over de gehele onderzoeksperiode genomen het meervoudige regressiemodel, waarin de causale relatie tussen de dimensies van sociaal leren en de regulering vanuit autonome motivatie wordt weergegeven, significant is. Dat betekent dat op basis van dit model, over de gehele on-

derzoekperiode genomen, een causale relatie verondersteld mag worden tussen de scores op de dimensies van sociaal leren en de regulering vanuit autonome motivatie.

#### *Meervoudige regressie analyse en motivatieregulering vanuit introjectie en externe regulering*

De meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren, de sociale configuratie, als onafhankelijke variabelen geven een significant resultaat voor een causaal verband met de regulering vanuit introjectie ( $p=0,000$ ) en de externe regulering ( $p=0,014$ ) in de opstartfase. In de tussenfase en slotfase is er geen betrouwbaar resultaat in de meervoudige regressie analyse voor het aantonen van een causaal verband tussen de dimensies en de vormen van gecontroleerde motivatieregulering (bijlage F, Tabel F. 1 en Tabel F.2, bijlage G, Tabel G.1 en Tabel G.2, bijlage H, Tabel H.1 en Tabel H.2). Over de gehele onderzoekperiode geeft de meervoudige regressie analyse een betrouwbaar model voor de causale relatie tussen de dimensies van sociaal leren en de regulering vanuit introjectie,  $p=0,011$  (bijlage I, Tabel I.1 en Tabel I.2).

### **3.5.3 Resultaten van het onderzoek naar zichtbare relaties tussen de sociale configuratie en de motivatie van de deelnemers van de opstartfase tot en met de slotfase**

Triangulatie van de resultaten uit kwantitatieve analyse en kwalitatieve analyse laat zien dat tijdens de opstartfase de sturing op praktijk, verbondenheid en organisatie belangrijk is voor de regulering vanuit autonome motivatie. Tevens laten de resultaten zien dat sturing op praktijk en domein en waarde creatie van belang is om de deelnemers die vanuit plichtsbesef deelnemen te motiveren, er is immers een negatieve correlatie tussen de dimensies praktijk en domein en waarde op de regulering van uit introjectie.

In de tussenfase waren niet alle deelnemers actief betrokken bij de netwerkbijeenkomsten. Voor de aanwezige deelnemers was de dimensie verbondenheid erg belangrijk om de motivatieregulering vanuit autonome motivatie te versterken: de verbondenheid in het thema is voor veel deelnemers erg belangrijk. Het gevoel van veiligheid en gelijkwaardigheid blijkt eveneens een voorwaarde voor de regulering vanuit autonome motivatie.

Tijdens de slotfase spelen de dimensies praktijk en domein en waarde creatie een grote rol, het in de praktijk testen van het ontwikkelde materiaal en de verkregen feedback op opgeleverd werk wordt door veel deelnemers positief gewaardeerd. Dit komt echter niet tot uitdrukking in de kwantitatieve analyses. De dimensie verbondenheid in het thema, waarbij deelnemers zich hebben ontwikkeld tot kenniswerkers en een lange termijnleerhouding met betrekking tot het thema hebben verworven, en de dimensie organisatie zijn voor de autonome motivatieregulering belangrijk.

### 3.6 Resultaten van het onderzoek naar een mogelijke relatie tussen de sociale configuratie en de motivatieregulering van de deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring

In deze paragraaf wordt deelvraag 5 ‘Welke relaties worden zichtbaar tussen de sociale configuratie van de groep en de motivatie van de deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring voor professionele ontwikkeling?’ beantwoord. Voor de beantwoording van deze deelvraag worden, voor het kwantitatief onderzoek, meervoudige regressie analyses uitgevoerd over de opstartfase, de tussenfase, de eindfase en de gehele onderzoeksperiode waarbij de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen worden aangemerkt en de verschillende vormen van motivatieregulering als afhankelijke variabele. Naast de audiobestanden van de leernetwerkgroep bijeenkomsten, de reflectieve note en de audiobestanden van de overkoepelende projectbijeenkomsten, zijn de interviews met de deelnemers van de verschillende projectgroepen van belang voor de beantwoording van deze vraag. Voor de interviews zijn deelnemers met een gering aantal jaren ervaring geselecteerd.

#### 3.6.1 Resultaten van het onderzoek naar zichtbare relaties tussen de sociale configuratie en de motivatieregulering van de deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring in meervoudige regressie analyses

In de opstartfase is er een significant resultaat voor het onderkennen van een causale relatie tussen de dimensies van sociaal leren en de regulering vanuit autonome motivatie, zie Tabel 19. Het model verklaart 75 % van de variantie in de scores voor autonome motivatieregulering. De causale relatie tussen de sociale configuratie en de regulering door introjectie geeft eveneens een significant resultaat. Het model verklaart 78 % van de variantie in de regulering door introjectie (zie bijlage F, Tabel F.3). Er is geen significant resultaat voor de meervoudige regressie analyse voor de dimensies van sociaal leren en de externe regulering van motivatie (zie bijlage F, Tabel F4).

Tabel 19 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de autonome motivatie van deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring als afhankelijke variabele ( opstartfase)

Opstartfase	t	p	B	F	p	R2
<b>Autonome motivatie</b>				9,201	0,004**	0,754
<b>Constant</b>	-0,991	0,348	-4,757			
<b>Praktijk</b>	0,000	-				
<b>Domein waarde</b>	0,784	0,453	1,525			
<b>Verbondenheid</b>	0,162	0,625	1,501			
<b>Organisatie</b>	-0,138	0,894	-0,488			

\*\* Significantie  $p < 0,01$  eenzijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  eenzijdig getoetst

Omdat er in de tussenfase maar van 5 deelnemers kwantitatieve gegevens bekend zijn is het niet mogelijk om voor de tussenfase een betrouwbaar model te maken voor de deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring.

Tabel 20 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de autonome motivatie van deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring als afhankelijke variabele ( tussenfase)

Opstartfase	t	p	B	F	p	R2
<b>Autonome motivatie</b>						1,000
<b>Constant</b>			-3,105			
<b>Praktijk</b>		-	-0.189			
<b>Domein waarde</b>			1,723			
<b>Verbondenheid</b>			4,632			
<b>Organisatie</b>			-4,000			

\*\* Significantie  $p < 0,01$  eenzijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  eenzijdig getoetst

Tabel 21 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de autonome motivatie van deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring als afhankelijke variabele ( slotfase)

Opstartfase	t	p	B	F	p	R2
<b>Autonome motivatie</b>				3,997	0,045*	0,667
<b>Constant</b>	0,516	0,620	0,651			
<b>Praktijk</b>	-2,419	0,042*	-1,412			
<b>Domein waarde</b>	-2,312	0,049*	-0,829			
<b>Verbondenheid</b>	2,747	0,025*	1,261			
<b>Organisatie</b>	3,310	0,011*	1,964			

\*\* Significantie  $p < 0,01$  eenzijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  eenzijdig getoetst

Tijdens de slotfase geeft de meervoudige regressie analyse tussen de dimensies van sociaal leren en de regulering vanuit autonome motivatie voor deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring een significant resultaat, zie Tabel 21. De meervoudige regressie analyse voor de dimensies van sociaal leren en de regulering vanuit introjectie en de externe regulering geeft geen betrouwbaar model (zie bijlage H, Tabel H.3 en Tabel H.4).

Tabel 22 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de autonome motivatie van deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring als afhankelijke variabele ( alle fasen)

Opstartfase	t	p	B	F	p	R2
<b>Autonome motivatie</b>				3,705	0,016*	0,363
<b>Constant</b>	0,595	0,557	0,605			
<b>Praktijk</b>	0,355	0,726	0,141			
<b>Domein waarde</b>	0,402	0,691	0,132			
<b>Verbondenheid</b>	-0,044	0,965	-0,016			
<b>Organisatie</b>	1,715	0,098	0,760			

\*\* Significantie  $p < 0,01$  eenzijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  eenzijdig getoetst

In Tabel 22 wordt het resultaat van de meervoudige regressie analyse over de gehele onderzoeksperiode weergegeven voor deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring. Het model geeft een significant resultaat voor het aantonen van een causaal verband tussen de dimensies van sociaal leren en de regulering vanuit autonome motivatie. Er is geen significant resultaat voor de meervoudige regressie analyse van de dimensies van sociaal leren en de regulering vanuit introjectie en externe regulering (zie bijlage I, Tabel I.3 en Tabel I.4).

### **3.6.2 Resultaten van het onderzoek naar zichtbare relaties tussen de sociale configuratie en de motivatie van de deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring van de opstartfase tot en met de slotfase**

De meervoudige regressie analyses bevestigen, zowel in de opstartfase, de slotfase als over de gehele onderzoeksperiode, een causaal verband tussen de dimensies van sociaal leren op de regulering vanuit autonome motivatie voor deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring, de startende leerkrachten. Tijdens de laatste bijeenkomst is een interview afgenomen met afgevaardigden uit elke leernetwerkgroep en behoren tot de groep startende leerkrachten. Tijdens het interview zijn zowel de dimensies van sociaal leren, de vormen van motivatie en het effect van het sturen op een optimale sociale configuratie op de motivatieregulering besproken, met gebruik van de interviewleidraad voor de dimensies van sociaal leren (Van den Beemt et al., 2015) en de aanvullende vragen voor de motivatieregulering (Bijlage 6). Hoewel de geïnterviewde deelnemers in verschillende netwerken hebben geparticipeerd, is duidelijk dat de participatie in de leernetwerkgroep voor alle geïnterviewde deelnemers niet alleen waardevolle ervaringen heeft opgeleverd, maar ook een positief effect heeft gehad op de reguleringsprocessen voor autonome motivatie. Sommige deelnemers waren al vóór de start van het project gemotiveerd om te participeren in de leernetwerkgroepen voor professioneel leren door de interesse in het thema. Bij andere deelnemers is de interesse in het thema juist ontstaan door de participatie in het netwerk. De participatie van professionals met relevante ervaring en expertise in het betreffende thema, is als heel waardevol en inspirerend ervaren. Andere aspecten die hebben bijgedragen aan het verhogen van de autonome motivatie zijn de samenwerking in het team, de verkregen waardering voor de eigen inbreng in het ontwikkeld materiaal, de brede competentie ontwikkeling, de ervaren gelijkwaardigheid van de deelnemers tijdens de bijeenkomsten, de verbondenheid en veiligheid in de netwerkgroep en het met elkaar ontwikkelen van relevant materiaal voor de praktijk. Als tip is het belang van aandacht voor de organisatie rondom de leernetwerkgroepen, de overkoepelende organisatie, en duidelijkheid voor de activiteiten en verwachte opbrengsten van studenten benoemd.



## 4. Conclusie en discussie

### 4.1 Conclusie

#### 4.1.1. Inleiding

In het onderzoek staat de vraag ‘Welke sociale configuratie van blended paboleernetwerken, op dimensies en indicatoren, optimaliseert de motivatie van de deelnemers voor professionele ontwikkeling?’ centraal. In de volgende paragrafen worden achtereenvolgens de deelvragen beantwoord, waarna het antwoord op de hoofvraag in paragraaf 4.1.4 wordt geformuleerd.

#### 4.1.2 Hoe kan de regulering van de blended leernetwerkgroepen van Iselinge Hogeschool worden beschreven op de verschillende meetmomenten?

In het onderzoekmodel, zie Figuur 2, wordt verondersteld dat reguleringsprocessen van invloed zijn op de sociale configuratie van de netwerkgroep (Dobber et al., 2014; Korenhof et al., 2011; Volet et al., 2009). Voor de regulering van de processen in leernetwerkgroepen wordt verondersteld dat de invulling van de rollen inspirator, creator en coördinator van belang is (Korenhof et al., 2011). In iedere blended leernetwerkgroep van Iselinge Hogeschool werden deze rollen ingevuld, soms door één en dezelfde persoon, soms door meerdere personen. In alle gevallen werd de rol van inspirator, creator en coördinator vervuld door een groepslid met meer dan 5 jaar ervaring. Een sterke invulling van de rol van inspirator stimuleert de groepsleden om metacognitieve vaardigheden te ontwikkelen en in te zetten bij groepsactiviteiten waardoor het denkniveau van alle groepsleden op een hoger plan wordt gebracht, co-regulering op een hoog niveau. De kracht van de invulling van de rol van creator is bepalend voor de daadkracht van het netwerk, terwijl een sterke invulling van de rol van coördinator zorgt voor de invulling van taken en rollen en een soepel verloop van de processen in het netwerk.

De inspirator speelt in alle fasen een belangrijke rol, maar in de opstartfase is de invulling van deze rol cruciaal bij het ontwikkelen van een gezamenlijke visie op de doelen van het leernetwerk. Tijdens de tussenfase en slotfase neemt het belang van een goede invulling van de rol van coördinator en creator toe. Voor het borgen van co-regulering op een hoog niveau is aanwezigheid van expertise in het thema vereist. Regulering op hoog niveau, zowel individueel als in de vorm van co-regulering, heeft in alle groepen bijgedragen aan het verdiepen van de kennis in het betreffende thema (Volet et al., 2009).

#### 4.1.3 Hoe kan de sociale configuratie, op dimensies en indicatoren, van de netwerkgroepen van Iselinge Hogeschool worden beschreven op de verschillende meetmomenten?

Het onderzoekmodel veronderstelt dat gebruik van het instrument, de vragenlijst voor sociaal leren (Vandyck et al., 2013), inzicht geeft in de succesfactoren van een leernetwerkgroep voor sociaal leren en de groep als zodanig faciliteert om op een optimale sociale configuratie te sturen, aansluitend op de doelen en gericht op het bereiken van voldoende waarde, verbondenheid en eigenaarschap van de groepsleden.

De dimensie praktijk wordt ingevuld met de indicatoren ‘al dan niet geïntegreerde activiteiten’ en ‘tijdelijke of permanente activiteiten’, waarbij de focus ligt op het ontwikkelen en realiseren van korte en lange termijn doelstellingen. Tijdens de opstartfase kan nog niet op alle kijkpunten van deze dimensie een score toegekend worden, omdat de groepen nog niet op alle kijkpunten activiteiten hebben ontwikkeld. Naarmate de tijd vordert, worden steeds meer kijkpunten relevant en schuiven de groepen op alle kijkpunten van deze dimensie naar rechts. De relatie tussen korte en lange termijn doelen en de invulling van de activiteiten van de netwerkgroepen wordt tijdens de onderzoeksperiode steeds duidelijker voor de groepsleden.

De dimensie domein en waarde creatie stuurt op het delen van ontwikkeld materiaal met de groepsleden en de mogelijkheid voor feedback, discussie en aanpassing. Een gelijke tijdsinspanning en een focus op een gemeenschappelijke leeragenda zijn factoren die eveneens in deze dimensie aan bod komen. De activiteiten op de kijkpunten met betrekking tot ontwikkeld materiaal concentreren zich in de slotfase. Alle groepen hebben, op eigen wijze en aansluitend bij het thema van het leernetwerk, activiteiten ontwikkeld op de kijkpunten van domein en waarde creatie.

De focus op de dimensie verbondenheid is in alle leernetwerkgroepen sterk aanwezig. Enkele groepen hebben informele activiteiten gebruikt om de verbondenheid te vergroten. In alle netwerkgroepen is het gevoel van verbondenheid ontstaan of versterkt door het met elkaar werken aan een gezamenlijk thema in een groep waarin iedereen gelijkwaardig is en mensen interesse hebben in de ideeën en ervaringen van de medegroepsleden. De leernetwerkgroepen zijn geslaagd in het sturen op de kijkpunten ‘het gevoel bij de groep te horen’, ‘regelmatige interactie van alle betrokken tijdens de bijeenkomsten’, ‘lange termijn leerhouding’ en ‘interesse in elkaars ideeën’. Een aantal groepen heeft contacten gelegd met ervaringsdeskundigen buiten de groep. Het blijkt niet nodig te zijn om op alle kijkpunten van de dimensie verbondenheid activiteiten te ontwikkelen, te scoren, om verbondenheid in de groep te creëren; de interactie tijdens de bijeenkomsten, de interesse in elkaars ideeën en ervaringen en het (overbrengen van) enthousiasme voor de doelen van het leernetwerk, waardoor een lange termijn leerhouding ontstaat, zijn aspecten die in alle groepen zijn herkend en hebben bijgedragen aan de beleving van verbondenheid.

De dimensie organisatie kent de indicatoren extern of zelfgestuurde activiteiten, lokale of globale activiteiten, hiërarchische of gelijkwaardige relaties en gedeelde of niet gedeelde interactienormen. In de indicator extern of zelfgestuurde activiteiten komt de reflectieve kwaliteit tot zelfsturing en de rolverdeling op basis van expertise als kijkpunt aan de orde. Voor de indicator lokale of globale activiteiten gaat het om de vraag of de activiteiten alleen gericht zijn op de eigen groepspraktijk of ook daarbuiten, terwijl de laatste twee indicatoren kijkpunten definieert die het gevoel van gelijkwaardigheid en veiligheid borgen. Sturing op rolverdeling op basis van expertise, gelijkwaardigheid tussen de deelnemers ondanks verschillen in kennis en expertise, het gevoel van veiligheid, gedeelde interactienormen en het verbreden van de activiteiten door resultaten te willen delen met de buitenwereld is in alle groepen herkend.

Door het verkrijgen van inzicht in de verschillende dimensies en indicatoren aan de hand van de vastgestelde kijkpunten, is in alle netwerkgroepen inzicht ontstaan hoe te schuiven op de dimensies. Het uitwisselen van tips en tops tussen de netwerkgroepen tijdens de overkoepelende projectbijeenkomsten heeft een bijdrage geleverd aan de reflectieve kwaliteiten van het netwerk en een optimaal gebruik van de vragenlijst voor sociaal leren als sturingsmodel. De interviews van 20 mei 2015 onderschrijven het verkregen beeld van de sociale configuratie in de netwerkgroepen. Alle groepen hebben gestuurd op een hoge score op de dimensies praktijk, domein en waarde creatie, verbondenheid en organisatie, hoewel de scores op diverse kijkpunten tussen de groepen variëren. In alle groepen was veel aandacht voor de opbrengsten voor de (eigen) praktijk, het delen van kennis, de lange termijn visie en de samenhang met de korte termijndoelen, gelijkwaardigheid en het gevoel van veiligheid. In alle groepen was er een intensieve interactie tijdens de bijeenkomsten. Alle groepen hebben contacten met ervaringsdeskundigen buiten het netwerk gelegd en hebben de resultaten gepresenteerd tijdens een conferentie in november 2015, waarmee de opbrengsten ook buiten de eigen praktijk zijn gedeeld.

Het instrument, de vragenlijst voor sociaal leren, focust op kijkpunten, indicatoren en dimensies die ook in andere onderzoeken als succesfactoren voor netwerklernen zijn herkend (Admiraal et al., 2012; De Kruif, Korenhof, & Meijs, 2013; De Laat, 2012; Dobber et al., 2014; Korenhof et al., 2014; Rehm et al., 2014; Vandyck et al., 2012; Volet et al., 2009). Door het schuiven op de dimensies, indicatoren en kijkpunten in de vragenlijst voor sociaal leren, werd gestuurd op de succesfactoren van leernetwerken. De sociale configuratie in de blended Pabo leernetwerkgroepen van Iselinge Hogeschool laat een dynamisch beeld zien, waarbij de aandacht schuift langs de kijkpunten van de indicatoren die de dimensies kenmerken, aansluitend op de fase en de doelstellingen van de activiteiten van de leernetwerkgroep: zo ontstaat binnen alle netwerkgroepen geleidelijk de behoefte om kennis en ontwikkeld materiaal te delen met de ‘buitenwereld’.

#### **4.1.4. Hoe kan de motivatie voor professionele ontwikkeling van de deelnemers aan de netwerkgroepen van Iselinge Hogeschool worden beschreven op de verschillende meetmomenten?**

De scores op de regulering vanuit autonome motivatie en gecontroleerde motivatie, te weten introjectie en externe regulering, laten zien dat de gemiddelde deelnemer vanuit autonome motivatie participeert in de netwerken voor professioneel leren en niet vanuit verplichting of plichtsbesef deelneemt (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Er zijn lichte verschillen op deze gemiddelde scores tussen de verschillende netwerkgroepen, de verschillen tussen de groepen op de gemiddelde score zijn in de loop van het jaar kleiner geworden. In de loop van het jaar is de score op de regulering vanuit autonome motivatie licht gestegen van 4,21 naar 4,46. De scores voor regulering vanuit introjectie is eveneens licht gestegen terwijl de regulering vanuit externe regulering, de meest extrinsieke vorm van motivatieregulering, licht is gedaald.

#### 4.1.5 Welke relaties worden zichtbaar tussen de sociale configuratie van de groep en de motivatie van de deelnemers voor professionele ontwikkeling?

##### *Kwantitatieve analyses*

In de opstartfase is er een significante positieve correlatie tussen alle afzonderlijke dimensies van sociaal leren en de autonome motivatieregulering, terwijl de dimensies praktijk en domein en waarde creatie significant negatief correleren met de motivatieregulering vanuit introjectie en externe regulering, de gecontroleerde regulering. De meervoudige regressie analyse bevestigt de causale relatie tussen de dimensies van sociaal leren en de autonome motivatie in de opstartfase. In de tussenfase is de correlatie tussen de dimensie verbondenheid en de regulering vanuit autonome motivatie significant. Hoewel er verder geen significante resultaten uit de analyses in de tussenfase en de slotfase zijn verkregen, is er een patroon te onderkennen dat weergeeft dat de dimensies verbondenheid en organisatie het sterkst positief correleren met de autonome motivatieregulering en de dimensies praktijk en domein en waarde creatie met negatief correleert met de motivatieregulering vanuit introjectie. Een analyse van de correlatie over de gehele onderzoeksperiode geeft significante resultaten voor de positieve correlatie tussen de dimensies verbondenheid en organisatie en de autonome motivatie regulering, terwijl de dimensies praktijk en domein en waarde creatie over de gehele periode negatief correleren met de regulering vanuit introjectie. Een meervoudige regressie analyse over de gehele onderzoeksperiode bevestigt een causale relatie tussen de dimensies van sociaal leren en de regulering vanuit autonome motivatie.

##### *Kwalitatieve analyses*

Tijdens de opstartfase blijkt het voor een optimale motivatieregulering van belang te zijn om duidelijkheid te creëren over de korte en lange termijndoelstellingen van het netwerk, de specifieke invulling die studenten kunnen geven aan de opdracht voor de minor of het afstuderen en de consequenties voor de agenda's van de participerende scholen. De brainstorm tijdens de netwerkbijeenkomsten in de opstartfase wordt door veel deelnemers positief gewaardeerd, omdat zo een gezamenlijke visie op het thema en de activiteiten van het netwerk tot stand kan komen. In deze fase levert de inspirator een belangrijke rol in het ontwikkelen van die gezamenlijke visie en het stimuleren van metacognitieve vaardigheden. De coördinator kan in deze fase zorgen voor een duidelijke vertaling van de gezamenlijke visie naar de individuele rollen en taken.

In de tussenfase wordt een transitie gemaakt naar het creëren van opbrengsten, die al dan niet al in de eigen praktijk getest gaan worden. De inspirator heeft de belangrijke taak om de visie te laten leven, de stip op de horizon, en de groep te inspireren om het met elkaar leren op een hoog plan te brengen en/of te houden. De rol van creator en coördinator neemt in deze fase in belang toe bij het bewaken van de processen en deadlines voor het realiseren en testen van opbrengsten, zodat de resultaten geëvalueerd kunnen worden en waar nodig aangepast. Veel deelnemers aan het netwerk waarderen het met elkaar bezig zijn aan tastbare doelen in deze fase.

Tijdens de slotfase ligt er veel druk op de groepen om de opbrengsten voor de gestelde deadlines op te leveren; de inspirator, de creator en coördinator spelen in deze fase een belangrijke rol in de regulering van de groepsprocessen. De deelnemers zijn over het algemeen trots op wat er met elkaar bereikt is en kijken vooruit naar de vervolgstappen in het komende jaar.

Combinatie van de kwantitatieve en kwalitatieve analyses laat zien dat sturing op de kijkpunten van de vragenlijst dimensies van sociaal leren de leernetwerkgroepen in staat stelt om tevens te sturen op een optimale regulering van de motivatie voor haar deelnemers, waarbij blijkt dat het sturen op de kijkpunten van de dimensies verbondenheid en organisatie gepaard gaat met een toename van de regulering vanuit autonome motivatie en dat het sturen op de kijkpunten van de dimensies praktijk en domein en waarde creatie negatief correleren met de motivatieregulering vanuit introjectie.

#### **4.1.6 Welke relaties worden zichtbaar tussen de sociale configuratie van de groep en de motivatie van de deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring voor professionele ontwikkeling?**

Zowel in de opstartfase en de slotfase wordt een causaal verband bevestigd door de meervoudige regressie analyse tussen de dimensies van sociaal leren en de autonome motivatieregulering. In de tussenfase is er een lage respons van leerkrachten met minder dan 5 jaar ervaring op de vragenlijsten voor sociaal leren (Vandyck et al., 2013) en de vragenlijst voor het meten van de motivatie voor professionele ontwikkeling (Jansen in de Wal et al., 2014), omdat ze wegens andere verplichtingen niet aan de netwerkbijeenkomst hebben kunnen deelnemen. Over de gehele onderzoeksperiode geeft de meervoudige regressie analyse een significant resultaat op de causale relatie tussen de dimensies van sociaal leren en de regulering vanuit autonome motivatie. Het effect van de sturing op een optimale sociale configuratie blijkt voor de deelnemers met minder dan 5 jaar sterker te zijn dan voor de gemiddelde deelnemer uit de onderzoekspopulatie.

De analyse van de kwalitatieve gegevens, de audiobestanden van de leernetwerkbijeenkomsten, de reflectieve notes en de audiobestanden van de overkoepelende bijeenkomsten, ondersteunt het beeld dat het leren in blended leernetwerken een positief effect heeft op de regulering van de autonome motivatie voor professioneel leren, waarbij de activiteiten binnen de dimensies verbondenheid en organisatie een belangrijke motor blijken voor de regulering van de autonome motivatie. Uit de interviews met de door de leernetwerkgroepen afgevaardigde deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring blijkt dat competenties zijn ontwikkeld, die anders (nog) niet aan bod waren gekomen. De ervaring in een sfeer van gelijkwaardigheid met experts te werken aan materiaal dat relevant is voor de praktijk had geen van de geïnterviewde personen willen missen. Deelname aan de blended leernetwerkgroep heeft deze startende leerkrachten enthousiast gemaakt voor het thema waardoor de deelnemers zich hebben ontwikkeld tot kenniswerkers en er een lange termijn leerhouding is ontstaan voor het thema.

Aandacht voor duidelijkheid met betrekking tot de vereiste inbreng van de afzonderlijke deelnemers en een duidelijke structuur van de overkoepelende organisatie, waarin data en deadlines een onderwerp zijn, wordt als tip voor volgende jaren benoemd.

#### **4.1.7 Welke sociale configuratie van blended paboleernetwerken, op dimensies en indicatoren, optimaliseert de motivatie van de deelnemers voor professionele ontwikkeling?**

De hypothese is dat in netwerken voor professioneel leren waarin gestuurd wordt op een optimale sociale configuratie, gezien de doelen van de groep, de autonome motivatie van de individuele deelnemers optimaal wordt gefaciliteerd (Deci & Ryan, 2008; Korenhof et al., 2014; Van den Beemt et al., 2015; Vandyck et al., 2013; Vrieling et al., 2015). De onderzoeksresultaten geven weer dat de blended leernetwerkgroepen, ieder op hun eigen wijze, optimaal hebben geschoven op de dimensies van sociaal leren (Vandyck et al., 2013): alle groepen hebben gestuurd op een effectieve invulling van activiteiten op de onderscheiden kijkpunten. De gemiddelde score op de autonome motivatie van de deelnemers was bij de start van het onderzoek hoog en is desondanks in de loop van het jaar licht gestegen.

Tijdens de opstartfase is sturing op de dimensies praktijk, verbondenheid en organisatie van belang om de autonome motivatieregulering positief te beïnvloeden. In deze fase is er veel behoefte aan duidelijkheid over de relevantie voor de eigen praktijk en duidelijkheid over de eigen rol in het netwerk, vooral bij studenten en startende leerkrachten. De kijkpunten van de dimensie verbondenheid, waaronder de interesse in het thema, spelen in de tussenfase een belangrijke rol bij de autonome motivatieregulering, evenals de kijkpunten van de dimensie organisatie. In de tussenfase komt het ontwikkelen en uitproberen van materiaal voor de eigen praktijk aan bod. De interesse in elkaars ideeën, de aanwezigheid van expertise en het veilige gevoel in de groep zijn belangrijke aspecten voor regulering van de autonome motivatie. In de slotfase is er waarde gecreëerd voor de praktijk en het beroepsdomein en zo ontstaat de behoefte om ontwikkelde materialen en kennis te delen, ook buiten de eigen praktijk.

Sturing op de kijkpunten van de dimensies verbondenheid en organisatie heeft een positief effect op de regulering vanuit autonome motivatie, en in versterkte mate bij de deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring. De impact van sturing op de kijkpunten van de dimensies van sociaal leren is in alle fasen significant voor de leerkrachten met minder dan 5 jaar ervaring. De onderzoeksresultaten onderbouwen het beeld dat een optimale sturing, gezien de doelen van de groep, de autonome motivatieregulering van de individuele deelnemers optimaal heeft gefaciliteerd. Zo bevestigen de interviewgegevens het positieve effect van een optimale sturing op de dimensies van sociaal leren binnen de leernetwerkgroep op de autonome motivatieregulering van de individuele deelnemers. De resultaten in dit onderzoek bevestigen het beeld dat leernetwerken transfer van kennis faciliteren en dat de aspecten heterogeniteit in de samenstelling van het netwerk, zonder dat er sprake is van hiërarchie in de interactie, vertegenwoordigers met expertise in het thema, vertrouwen en veiligheid, gelijkwaardigheid in de samenwerking, een gelijkwaardige inzet van alle deelnemers, inzet van metacognitieve vaardigheden, een praktijkgerichte instelling, een sterke verbinding, breed draagvlak en autonomie voor de groep als succesfactoren zijn aan te merken (Admiraal et al., 2012; Akyol & Garrison, 2011; De Laat, 2012; Järvelä et al., 2008; Korenhof et al., 2013; Rehm et al., 2014; Vaessen et al., 2014; Vandyck et al.,

2012). De invulling van de rollen inspirator, creator en coördinator in elke netwerkgroep borgt de regulering van de groepsprocessen (Korenhof et al., 2011). De individuele regulering wordt bij professioneel leren in netwerken, waarbij de samenstelling van de groep heterogeen is, gestimuleerd door modelling (Schunk, 2000; Vrieling, 2012), zodat diep leren en het ontwikkelen van een lange termijn leerhouding wordt gefaciliteerd (Vandyck et al., 2013; Volet et al., 2009). De vragenlijst dimensies voor sociaal leren stelt de groep in de gelegenheid om te schuiven op dimensies en indicatoren naar een optimale sociale configuratie, gezien de doelen van het netwerk (Van den Beemt et al., 2015; Vandyck et al., 2013). Autonomie, competentieontwikkeling en verbondenheid zijn facetten die zorgen voor een optimaal welbevinden en autonome vormen van motivatieregulering ondersteunen. Bij het leren in netwerken wordt aan deze voorwaarden op een natuurlijke wijze voldaan (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000b). Professioneel leren in blended leernetwerken kan zo een bijdrage leveren aan het voorkomen van een gevoel van isolement en het behoud van motivatie bij startende leerkrachten (Admiraal et al., 2012; De Laat, 2013; Korenhof et al., 2013; Onderwijsraad, 2013), aan een brede competentie ontwikkeling van zowel startende als ervaren leerkrachten (Dobber et al., 2014; Ministerie van Onderwijs, 2013; Volet et al., 2009) en aan het verhogen van de bereidheid tot professioneel leren, zodat kwalitatief en innovatief onderwijs geborgd wordt (De Laat, 2012; Ministerie van Onderwijs, 2013; Onderwijsraad, 2013).

#### 4.1.8 Aanbevelingen

Voor een optimale sturing op de motivatie van deelnemers in leernetwerken voor professioneel leren levert het onderzoeksresultaat een aantal aanbevelingen op voor het sturen op optimale motivatie bij professioneel leren in netwerken. Zo moet aan alle hygiënefactoren, zoals het faciliteren van de deelnemers in tijd en middelen, steun vanuit de organisatie voor de doelen van leernetwerk, vanuit de faciliterende organisatie zijn voldaan (De Laat, 2012; Van Der Klink et al., 2011). Een heterogene samenstelling van de groep is van belang voor de creatie van waarde, daarbij moet gedacht worden aan heterogeniteit in expertise, heterogeniteit in rol, functie en praktijkomgeving en heterogeniteit in ervaring. (Rehm et al., 2014). Deelname van experts in het betreffende thema is van belang in alle fasen van het professioneel leren: opstartfase, tussenfase en slotfase. Bij het sturen op de rolverdeling op basis van expertise zou ook aandacht moeten zijn voor de vraag de rol van inspirator, creator en coördinator binnen elke groep ingevuld kan worden, waardoor de regulering op hoog niveau in de groep geborgd is (Korenhof et al., 2014; Vandyck et al., 2013; Volet et al., 2009). Het blijkt, met name voor startende leerkrachten van belang, om in een vroeg stadium duidelijkheid te bieden over de invulling van de eigen rol. Ook blijkt de relatie van de activiteiten van het netwerk met de eigen praktijk van belang. Een stukje vrijheid in de invulling van de eigen rol in de activiteiten voor het netwerk draagt bij aan de autonome motivatie en het behoud van motivatie van startende leerkrachten (Deci & Ryan, 2008; Onderwijsraad, 2013; Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Interactie tussen vertegenwoordigers van de verschillende leernetwerken, bijvoorbeeld in overkoepelende projectbijeenkomsten, met uitwisseling van



tips en tops over het eigen functioneren, draagt bij aan de reflectieve kwaliteit van het netwerk en de regulering van de groep (Volet et al., 2009; Vrieling et al., 2014). Het delen van de door het netwerk ontwikkelde kennis en materialen, nodigt individuele (aanstaande) leerkrachten uit zich te ontwikkelen tot ware kenniswerkers voor het Onderwijsdomein (Ministerie van Onderwijs, 2013; Onderwijsraad, 2013; Vrieling et al., 2014).

## 4.2 Discussie

### 4.2.1 Beperkingen van het onderzoek

Het onderzoek is uitgevoerd als een mixed methods design waarbij de combinatie van kwantitatief en kwalitatief onderzoek triangulatie borgt voor een optimale onderbouwing van de onderzoeksresultaten. Het aantal deelnemers in het onderzoek was beperkt. Het nadeel van een kleine onderzoekspopulatie is dat het moeilijker is om een significant effect aan te tonen dan bij een grotere onderzoekspopulatie (Creswell, 2012; Field, 2011). Er is geen 100 % respons behaald met de vragenlijsten voor sociaal leren (Vandyck et al., 2013) en het meten van de motivatie voor professionele ontwikkeling (Jansen in de Wal et al., 2014), de gemiddelde respons kwam van 30 deelnemers. Resultaten die uit een kleine onderzoekspopulatie zijn verkregen, kunnen niet gegeneraliseerd worden, de resultaten zijn echter wel bruikbaar bij transfer naar vergelijkbare situaties (Creswell, 2012; Field, 2011; Jansen in de Wal et al., 2014; Vandyck et al., 2013).

In het onderzoek is de invloed van het aantal jaren ervaring beperkt gebleven tot het onderzoek naar de resultaten van effect van het sturen op een optimale sociale configuratie op de regulering vanuit autonome motivatie voor deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring en ook deze onderzoekspopulatie was klein. Er is in dit onderzoek geen specifieke aandacht besteed aan de groep leraren met 5 jaar ervaring of meer. Voor de interviews in mei 2015 zijn zeven personen geselecteerd, waarvan zes student en één intern begeleider. Deze zeven personen onderschrijven het beeld dat een optimale sociale configuratie van de blended Pabo leernetwerkgroep de regulering vanuit autonome motivatie faciliteert. Er zijn geen aanvullende interviews afgenomen met deelnemers met meer jaren ervaring in dit onderzoek.

Het onderzoek betrof de blended Pabo leernetwerken van Iselinge Hogeschool in Doetinchem. Alle participanten zijn verbonden aan onderwijsinstellingen in de regio Doetinchem. Er is nader onderzoek nodig om te bepalen of de resultaten van het onderzoek ook toepasbaar zijn in grootstedelijke gebieden in de Randstad en andere delen van Nederland.

### 4.2.2 Aandachtspunten voor verder onderzoek

Dit onderzoek toont een significant causaal verband tussen de dimensies praktijk, verbondenheid en organisatie en de regulering vanuit autonome motivatie, in het bijzonder voor de leerkrachten met minder dan 5 jaar ervaring. In vervolgonderzoek zou meer aandacht besteed kunnen worden aan de impact van het aantal jaren ervaring op de mate van het effect van de sociale configuratie op de auto-



nome motivatie van de startende leerkracht; de zorg voor motivatieverlies en competentieontwikkeling van startende leerkrachten heeft immers landelijk de aandacht.

Vervolgonderzoek is nodig om een completer beeld te krijgen in het effect van een optimale sociale configuratie in de blended Pabo leernetwerken voor professioneel leren in de verschillende categorieën participanten op de regulering van de motivatie. In dit onderzoek zijn de deelnemers als volgt te groeperen: hogeschooldocenten, directieleden uit het primair onderwijs, intern begeleiders, stagebegeleiders in het primair onderwijs, leerkrachten in verschillende categorieën en studenten.

In dit onderzoek zijn deelnemers voldoende gefaciliteerd in tijd en middelen, een belangrijke hygienefactor (Van Der Klink et al., 2011). De overkoepelende projectorganisatie zorgt voor de verantwoording van de projectresultaten en de coördinatie daarvan. De rol en de invloed van de overkoepelende organisatie zijn niet in het onderzoek betrokken. In de reflectieve notes kwam echter wel tot uitdrukking dat veel deelnemers het extra tijdsbeslag door activiteiten van de overkoepelende organisatie en het invullen van vragenlijsten voor het onderzoek als vervelend ervaren. Aandacht voor een soepele organisatie vanuit het overkoepelende en onderzoek perspectief is geboden om de belasting voor de deelnemers te beperken. In vervolgonderzoek zou ook dit aspect in het onderzoek betrokken kunnen worden.

Het professioneel leren in leernetwerken zou in meerdere domeinen van het Hoger Onderwijs succesvol geïmplementeerd kunnen worden, in een setting waar studenten en jonge professionals met hogeschooldocenten en professionals uit de praktijk zich buigen over problemen of innovatievraagstukken die zowel de praktijk als het curriculum van de Hogeschool betreffen. Uiteindelijk staan alle vormen van onderwijs voor de uitdaging om zich continu aan te passen aan de veranderingen in de maatschappij en het beroepenveld waarvoor zij opleiden.

## 5. Referenties

### References

- Admiraal, W., Lockhorst, D., & Van Der Pol, J. (2012). An expert study of a descriptive model of teacher communities. *Learning Environment Research*, 15, 345-361.
- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2011). Assessing metacognition in an online community of inquiry. *Internet and Higher Education*, 14, 183-190.
- Besselink, E., & Vrieling, E. (2014). Faciliteren van paboleernetwerken op dimensies van sociaal leren (1 ed.). Doetinchem: Welten Insticuu, onderzoekscentrum voor leren, doceren en technologie.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research* (4th ed.). Boston MA: Pearson Education Inc.
- De Kruif, R., Korenhof, M., & Meijs, C. (2013). De Netwerkbarometer: hoe onderhoud je een leernetwerk? In LOOK (Ed.), *Netwerkleren: de stille kracht achter een leven lang professionaliseren*. Heerlen: Open Universiteit.
- De Laat, M. (2012). Enabling professional networks: how connected are you? Heerlen: Open Universiteit.
- De Laat, M. (2013). Professionele ontwikkeling zichtbaar maken. In Look (Ed.), *Netwerkleren: de stille kracht achter een leven lang professionaliseren* (pp. 11-14). Heerlen: Open Universiteit.
- De Laat, M., & Strijbos, J. W. (2014). Unfolding perspectives on network professional learning: exploring ties and time. *Frontline Learning Research*, 5(Learning through networks), 72-80.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14-23. doi: 10.1037/0708-5591.49.1.14
- Directie Kennis. (2015). Dashboard Lerarenagenda: Bijlage bij de voortgangsrapportage Lerarenagenda 2015: Directie Kennis.
- Dobber, M., Akkerman, S. F., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2014). Regulating collaboration in teacher education. *Research Papers in Education*, 29, 69-92.
- Field, A. (2011). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications Ltd.
- Garrison, D. R., & Akyol, Z. (2013). Toward the development of a metacognitive construct for communities of inquiry. *Internet and Higher Education*, 7, 84-89.
- Jansen in de Wal, J., Den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L., & Van Den Beemt, A. (2014). Teachers engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36, 27-36.
- Järvelä, S., Hurme, T.-R., & Järvenoja, H. (2011). Self-regulation and motivation in computer-supported collaborative learning environments. In M. Segers (Ed.), *Learning across sites* (pp. 330-345). Abingdon: Routledge.
- Järvelä, S., Järvenoja, H., & Veermans, M. (2008). Understanding the dynamics and motivation in socially shared learning. *International Journal of Educational Research*, 47, 122-135.
- Järvelä, S., & Niemivirta, M. (1999). The changes in learning theory and the topicality of the recent research on motivation. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 1, 57-65.
- Järvelä, S., Volet, S., & Järvenoja, H. (2010). Research on Motivation in Collaborative Learning: Moving Beyond the Cognitive-Situative Divide and Combining Individual and Social Processes. *Educational Psychologist*, 45(1), 15-27. doi: 10.1080/00461520903433539
- Korenhof, M., Coenders, M., & de Laat, M. (2011). *Toolkit Netwerkleren Primaire Onderwijs*. Heerlen: Ruud de Moorcentrum- Open Universiteit.
- Korenhof, M., De Kruif, R., & de Laat, M. (2013). *Leren van Aruba: professionaliseren van leraren in netwerken*. Heerlen: Open Universiteit.
- Korenhof, M., De Kruif, R., & De Laat, M. (2014). Leren van Aruba: professionaliseren van leraren in netwerken. *Onderwijsinnovatie, juni 2014(Onderzoek)*, 35-38.
- Lockhorst, D., Admiraal, W., & Pilot, A. (2010). CSCL in teacher training: what learningtasks lead to collaboration? *Technology, Pedagogy and Education*, 19, 63-78.

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. (2013). De Lerarenagenda 2013-2020:De leraar maakt het verschil.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Onderwijsraad. (2013). Leraar zijn. Retrieved 20 augustus 2014, from <https://http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2013/leraar-zijn/volledig/item175>
- Rehm, M., Gijssels, W., & Segers, M. (2014). Effects of hierarchical levels on social network structures within communities of learning. *Frontline Learning Research*, 5(Learning through Networks), 38-55.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self Determination Theory and the facilitation of Intrinsic Motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Schunk, D. H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 116-119.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing through Modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25.
- Sierens, E., & Vansteenkiste, M. (2009). Wanneer 'meer minder betekent': motivatieprofielen van leerlingenin kaart gebracht. *Begeleid zelfstandig leren*, 24, 17-36.
- Sloep, P., & Brouns, F. (2011). Achtergronden en aanleidingen. In P. Sloep, M. v. d. Klink, F. Brouns, J. v. Bruggen & W. Didderen (Eds.), *Leernetwerken: kennisdeling, kennisontwikkeling en de leerprocessen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.
- Vaessen, M., Van Den Beemt, A., & De Laat, M. (2014). Networked professional learning: relating the formal and the informal. *Frontline Learning Research*, 5(Learning through networks), 56-71.
- Van den Beemt, A., Vrieling, E., & de Laat, M. (2015). *Toepassing en validering van het 'Dimensies van Sociaal Leren'- raamwerk*. Paper presented at the annual meeting for the ORD, Leiden.
- Van Der Klink, M., Jansen, J., Boon, J., & Rutjens, M. (2011). Leren in online sociale leernetwerken *Leernetwerken* (pp. 36-52). Houten: Bohn Stafleu van Loghem.
- Van Lieshout, S., & Bakx, A. (2014). Pedagogische sensitiviteit stimuleert autonome motivatie. *Onderwijsinnovatie, september 2014*(Onderwijs), 38-39.
- Van Rosmalen, P., Van Bruggen, J., & Spoelstra, H. (2011). Verder bouwen aan de kwaliteit van het leernetwerk *Leernetwerken: kennisdeling, kennisontwikkeling en de leerprocessen* (pp. 53-70). Houten: Bohn Stafleu van Loghem.
- Vandyck, I., De Graaff, R., Pilot, A., & Beishuizen, J. (2012). Community building of (student) teachers and a teacher educator in a school–university partnership. *Learning Environment Research*, 15, 299-318.
- Vandyck, I., Vrieling, E., & de Laat, M. (2013). Dimensies van sociaal leren. In I. Diepstraten & R. Martens (Eds.), *LOOK Jaarboek 2012:Onderwijsonderzoek via het leren van leraren*. Heerlen: LOOK Open Universiteit.
- Volet, S., Summers, M., & Thurman, J. (2009). High level co-regulation in collaborative learning: how does it emerge and is it sustained. *Learning and Instruction*, 19, 128-143.
- Vrieling, E. (2012). *Promoting self-regulated learning in primary teacher education*. Maastricht: Datawyse Universitaire Press.
- Vrieling, E., de Laat, M., Besselink, E., & Ubbink, M. (2015). Dimensies van Sociaal Leren. *Onderwijsinnovatie, 1*(Praktisch Artike;), 17-24.
- Vrieling, E., Van den Beemd, A., & De Laat, M. (2014). *Dimensies en Indicatoren van Sociaal Leren in een Pabo Leernetwerk*. Paper presented at the ORD, Groningen.
- Vrieling, E., Vandyck, I., & de Laat, M. (2013). Zicht op ruimte voor leren. In LOOK (Ed.), *Netwerklere: de stille kracht achter een leven lang professionaliseren* (pp. 25-28). Heerlen: Open Universiteit.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, 41, 64-70.

## Bijlage A – Toelichting literatuurkeuze

Auteur en jaar	Aard	Bevindingen	Aard onder-der-zoek	Hoofdt thema Onderwijs	Land
Admiraal, W., Lockhorst, D. Van der Pol, J. (2012)	Artikel	Groepsidentiteit, gezamenlijk domein en gezamenlijke doelen, een gezamenlijk, in interactie opgebouwd repertoire zijn de kenmerken van een community van leraren.		Expertonderzoek, Community van professionals, leraren communities, leren door leraren	Nederland
Akyol, Z. Garrison, R.D. (2011)	Artikel	Observeren van metacognitief gedrag in online leernetwerken is mogelijk <ul style="list-style-type: none"> <li>- metacognitieve kennis</li> <li>- metacognitief monitoren</li> <li>- zelf regulatie</li> </ul> COL- social presence, cognitive presence , teaching presence		COL Metacognitie Zelfregulering Co-regulering	Canada
Bandura, A. ( 1997)	Artikel	‘Master’- ervaringen, psychologische en emotionele activering, peptalk of specifieke feedback, aanmoediging en zien dat een ander de taak succesvol kan afronden zijn bronnen voor self-efficacy		Self-efficay	USA
Bandura, A., Jourden, F. J. (1991)	Artikel	Cognitieve kenmerken, persoonlijke kenmerken, omgevingsfactoren beïnvloeden elkaar wederkerig		Self-regulation	USA
Deci, R. M., Ryan, E. L. ( 2000)	Artikel	Intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie worden gerelateerd aan de autonomie, relatedness en competence, de pijlers van de Self-determination theorie. Zo kan een sociale configuratie bijdragen aan de internalisering van extrinsieke motivatie ( relatedness, competence)		Motivatie	USA
Deci, R. M., Ryan, E. I. ( 2008)	Artikel	Autonome motivatie ( intrinsieke, integratie en identificatie) leidt tot betere		SDT Intrinsieke motivatie,	

Auteur en jaar	Aard	Bevindingen	Aard onder-der-zoek	Hoofdthema Onderwijs	Land
		prestaties en een hogere graad van welbevinden. Een omgeving waarin autonome motivatie gefaciliteerd wordt, en die bijdraagt aan het verbondenheid en het gevoel vaardig te zijn faciliteert autonome motivatie optimaal. Positieve feedback en beloning hebben alleen een positief effect als de omgeving niet controlerend is, maar supportieve.		autonomie	
De Laat , M., Strijbos, J. W. ( 2014)	Artikel	De compositie en structuur, evenals de inhoud en de activiteiten van leernetwerken, worden onderzocht. Vervolgonderzoek moet zicht richten op het ontwikkelen van een theorie en toolkit voor de analyse van sociale netwerken.		Netwerkleren, Professionele ontwikkeling, Formeel en informeel leren	Nederland
De Laat, M. (2012)	Inaugurale rede	Formeel en informeel leren, sociale netwerken en leren in netwerken		Onderzoek	Nederland
Directie Kennis (2015)	Bijlage	Dashboard Lerarenagenda: Bijlage bij de voortgangsrapportage Lerarenagenda 2015. De doelstelling voor de beperking van uitval van startende leraren is niet behaald in het Primair Onderwijs.	monitor	Lerarenagenda	Nederland
Dobber, M. Akkerman, S. F., Verloop, N, Vermunt, J. D. (2014)	Artikel	Reguleren van de samenwerking is van belang bij het leren in netwerken. Reguleren van samenwerking is echter nog geen expliciet leerdoel in het programma voor onderwijs aan leraren. Er is nog geen grondige verankering van het leren reguleren van netwerklernen in het onderwijs aan leraren terwijl deze vaardigheid voor het leiden of supporten van netwerklernen vereist is.		PABO, regulering, samenwerking, groepswerk, studenten PABO	Nederland PABO
Ehlen, C. (2010)	Artikel	Een innovatieproces wordt door 4 pijlers gedragen: vi-		Innovatie	Nederland

Auteur en jaar	Aard	Bevindingen	Aard onder-der-zoek	Hoofdthema Onderwijs	Land
		<p>sie, facilitering coöperatief leiderschap, sociaal kapitaal. Het netwerk van sociale ver- bindingen met anderen, ge- baseerd op respect, waarde- ring, gedeelde opvattingen en wederkerigheid, waardoor een aantal materiële en im- materiële middelen beschik- baar is of komt, die voor de leden van het netwerk van nut zijn bij het handelen.</p>			
Gabelica, C. Van den Bossche, P., Segers, M., Gijsselaers, W. (2014)	Artikel	<p>Vergissingen in het begin van het traject zorgen voor meer reflectie, betrokkenheid is belangrijk bij het geven van feedback en er is geen causaal verband aangetoond tussen feedback en de presta- tie.</p>		Teams, teamle- ren, feedback, team- reflectie, team- prestatie	Neder- land WO
Garrison, R. D., Akyol, Z. ( 2013)	Artikel	<p>Vervolgonderzoek waarin een metacognitief construct uit eerder onderzoek wordt getest en indicatoren voor de dimensies kennis, monitoren en regulatie worden gevali- deerd.</p> <p>Voor regulering in COL's is zelfregulering en co- regulering van belang. Alleen door co-regulering (discus- sie, kritiek en onderhandelen) kan zelfregulering ten volle worden ontwikkeld.</p> <p>Er zijn vervolgstappen nodig om de vragenlijst met indica- toren te valideren.</p>		COL Metacognitie Zelfregulering Co-regulering	Can- da
Hooijer, J. G., Martens, R. L., 2013	stuk uit het boek	<p>Motivatie van leraren voor professionele ontwikke- ling. De taxonomie van mo- tivatie is al uitgangspunt gebruikt.</p>		Motivatie, Pro- fessionele ont- wikkeling	Neder- land
Jansen in de Wal, J. , Den Brok, P.J.,	artikel	<p>In hoeverre zijn leraren in het voortgezet onderwijs gemo- tiveerd om te werken aan hun</p>		Motivatie, Professionele ontwikkeling,	Neder- land

Auteur en jaar	Aard	Bevindingen	Aard onder-der-zoek	Hoofdthema Onderwijs	Land
Hooijer, J. G., Martens, R.L., Van Den Beemt, A. ( 2014)		professionele ontwikkeling. De dimensies voor motivatie bestaan uit externe regulering, geïntrojecteerde regulering, geïdentificeerde regulering en intrinsieke motivatie. Een hoge score op de laatste twee dimensies, de autonome vormen van motivatie , zijn een goede voorspeller voor de motivatie voor porfessionele ontwikkeling		Zelfdeterminatietheorie	
Järvelä, S., Hurme, T. R., Järvanoja H. (2011)	hoofdstuk in boek Learning across sites	Motivatie is een sleutel voor succesvolle zelfsturing. Er is een reciproke relatie tussen motivatie en het reguleren van motivatie. Het reguleren van motivatie is onderdeel van de regulering van wilskracht. In een groep kan 1 groepslid een leidende rol spelen in de regulering van de motivatie. Groepswerk kan het gebruik van nieuwe strategieën voor motivatieregulering stimuleren.		Zelfregulering en innovatie	Finland
Järvelä, S., Järvenoja, H., Veermans, M. (2008)	Artikel	In face-to-face groepen worden betere resultaten behaald op leerdoelen dan in virtuele groepen. Vervolgens is de gedeelde motivatie van de face-to-face groep bestudeerd om de oorzaken te onderkennen die er toe leiden dat leerdoelen worden behaald. Er worden nieuwe strategieën gebruikt in de sociale context (social reinforcing) en het onderzoek toont aan dat een individueel groepslid een leidende rol kan spelen in de motivatie van de groep.		Motivatie, motivatieregulering, samenwerkend leren	Finland WO/ Education
Järvelä, S., Volet, S., Järvenoja, H. ( 2010)	Artkel	Het belang van het verkrijgen van een beter begrip van de individuele en groepsprocessen die een rol spelen in samenwerkend leren wordt in dit artikel onderbouwd. Tevens wordt een methodologie		Motivatie, samenwerkend leren	Finland PABO



Auteur en jaar	Aard	Bevindingen	Aard onder-der-zoek	Hoofdthema Onderwijs	Land	
		besproken waarmee inzicht wordt verkregen in zowel de individuele als groepsprocessen. Daarbij wordt onder andere gebruik gemaakt van AIRA questionnaire.				
Järvenga H., Järvelä, S. ( 2005)		De studie is gericht op de oorzaken van emotionele ervaringen. De casestudies beschrijven hoe de studenten emoties en motivatie uiten en besturen. De beschrijvingen van de bronnen van emotie zijn in vijf categorieën ingedeeld.		Emotions, Motivatie, Computer supported learning	Finland	VO
Järvelä, S., Niemivirta, M. (1999)	Artikel	Onderzoek naar motivatie in relatie met het constructivisme. Ontwikkeling en behouden van motivatie, dynamiek van leerprocessen, sociale en contextuele condities, leersituatie, leeromgeving zijn aspecten die in het onderzoek aan bod komen.		Constructivisme, motivatie, dynamiek in leerprocessen	Finland	
Johnson, D.W., Johnson R. W. ( 1999)		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. face tot face interactie</li> <li>2. positieve interdependentie</li> <li>3. individuele aanspreekbaarheid</li> <li>4. vaardigheden om samen te werken</li> <li>5. terugkerende processen om de samenwerking in de groep te verbeteren</li> </ol> zijn belangrijke voorwaarden voor coöperatief leren		Coöperatief leren	USA	
Korenhof, M., de Kruif, R. , de Laat, M. (2014)	Artikel	Voor een succesvolle implementatie van netwerklernen kan de metafoor van de landbouwer gebuikt worden. De volgende fasen moeten succesvol worden doorlopen: ploegen, zaaien, cultiveren, oogsten. De criteria voor elke fase zijn genoemd.		Innovatie, leer-netwerken	Aruba	Basis-onderwijs
Van Lies-	Artikel	Pedagogische sensitiviteit,			Neder-	



Auteur en jaar	Aard	Bevindingen	Aard onderzoek	Hoofdthema Onderwijs	Land
hout, S., Bakx, A.		externe prikkels worden 'op maat' ingezet, stimuleert autonome motivatie			land
Lockhorst, D., Admiraal, W., Pilot, A. (2010)	Artikel	Er wordt een verband verondersteld tussen het leerdoel van de taak en de wijze waarop studenten met elkaar samenwerken en zich inzetten. Goed gestructureerde taken kunnen een lage motivatie compenseren. Taken waarin om reflectie en feedback wordt gevraagd leiden tot meer interactie dan taken waarbij een groepsproduct wordt opgeleverd. Een goede structuur is belangrijk om de interactie te sturen en de motivatie te optimaliseren.		Computer Supported Collaborative Learning, leertaak, opleiden van leraren, samenwerkend leren	Nederland HO/PA BO
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2013)	Rapport	Titel: De Lerarenagenda 2013-2020: De leraar maakt het verschil De professionele ontwikkeling is van belang voor de kwaliteit van ons onderwijs. Er is aandacht voor scholing en begeleiding van de startende leraar. Uitval van startende leraren moet beperkt worden.		Onderwijs	Nederland
Murphy, K. P., Alexander, P. A. (2000)	Artikel	Voor dit onderzoek zijn 120 artikelen bestudeerd over motivatieterminologie in relatie met academic achievement of academic development. Verschillende interpretaties, conceptuele definities en een overzicht van conceptuele ideeën die relevant zijn voor trends in motivatie terminologie worden beschreven.		Motivatie	USA
Onderwijsraad (2013)	Rapport	Startende leerkrachten kunnen gedemotiveerd raken voor het beroep door een gevoel van isolement en gebrek aan adequate begeleiding.		Aspecten van leraar zijn	Nederland

Auteur en jaar	Aard	Bevindingen	Aard onder-der-zoek	Hoofdhema Onderwijs	Land
Pintrich, P. R. (2004)	Artikel	Zelfregulering en motivatie zijn belangrijke voorspellers voor academisch succes. Het is van belang om een instrument te ontwikkelen dat de motivatie en het leerproces kan 'meten'.		Motivatie, zelfregulering, leerstrategieën	USA
Rehm, M, Gijsselaers, W., Segers, M. ( 2014)	Artikel	In online netwerken zorgt betrokkenheid van hiërarchisch hoger geplaatsten voor meer betrokkenheid		Social netwerken	
Schoor, M., Bannert, M. (2011)	Artikel	Er is geen verband aangetoond tussen de motivatie en de kennisvergaring, evenmin is er verband aangetoond tussen de motivatie en de leeractiviteiten. Waardering voor de motivatie en vaardigheden van de partners in de samenwerking lijken een belangrijk effect te hebben op de kennisvergaring en de leeractiviteiten. De studenten hebben een bijdrage gekregen voor deelname aan het onderzoek.		Motivatie, samenwerking, computer supported learning, leeractiviteiten, kennis acquisitie	Duitsland WO
Schreurs, B, Kicken, W., Kieboom, M.	Praktisch artikel	Competenties van de pionier (intrinsieke motivatie, kunnen samenwerken en anderen kunnen motiveren), de interne schoolomgeving (inclusief de directie), externe factoren, leerlingen en ouders spelen een belangrijke rol bij het succesvol implementeren van onderwijsinnovaties door pioniers		Onderwijsinnovatie	Nederland basisonderwijs
Schunk, D. H. (2000)	Artikel	Onderzoek naar heldere definities van motivatie en hoe de verschillende constructen van motivatie werken in een groter theoretisch verband. Er moet meer inzicht komen in de condities waaronder de constructen van motivatie gedrag en lange termijn motivatie kunnen beïnvloeden rekening houdend met socia-		Motivatie	USA

Auteur en jaar	Aard	Bevindingen	Aard onder-der-zoek	Hoofdt thema Onderwijs	Land	
		le processen.				
Sierens, E., Vansteenkisten, M., 2009	Artikel	Leerlingen worden met behulp van een vragenlijst op autonome en gecontroleerde motivatie op motivatieprofielen in kaart gebracht.		Motivatatie	België	
Sloep, P, Brouns, F., 2011	hoofdstuk uit boek	Instrument voor sturing van netwerken in ontwikkelfase en operationele fase		Netwerken	Nederland	
Vaessen, M., van den Beemt, A., de Laat M. (2014)	Artikel	Welke formele en informele mechanismen liggen ten grondslag aan netwerklere en hoe kan netwerklere optimaal gepositioneerd worden.? In een framework worden de theoretische en praktische gezichtspunten geïntegreerd.		Netwerklere, leraren, professionele ontwikkeling	Nederland	
Vandyck, I., de Graaff, R., Pilot, A., Beishuizen, J. (2012)	Artikel	Het profileren van de groep als een identiteit, roteren van voorzitter, gelijkwaardige samenwerking, reflecteren op de samenwerking en feedback op het groepsproduct zijn vijf principes die in dit onderzoek van belang bleken voor een vruchtbare samenwerking in een school-universiteit samenwerkingsverband. Het model van Admiraal et al is gehanteerd.		Ontwikkelen van communities, PABO, professionaliseren van leraren, netwerken van leraren	Nederland	BO/WO
Van der Klink, M., Janssen, J., Boon, J., Rutjens, M. (2011)	Hoofdstuk uit boek	Bereidheid tot constructief samenwerken, actieve participatie, zelfsturing, evaluatie en facilitering zijn belangrijke ingrediënten voor sociale online leernetwerken		Leernetwerken ( h. 2 Leren in online sociale leernetwerken)	Nederland	HO
Van Rosmalen, P., van Bruggen, J. , Spoelstra H. (2011)	Hoofdstuk uit boek	De structurele, relationele en cognitieve dimensie zijn binnen het sociaal kapitaal te onderscheiden. De vraag is met welke instrumenten de kwaliteit van de netwerken op de onderscheiden dimensies en in totaal verhogen.		Leernetwerken ( h. 3 verder bouwen aan de kwaliteit van het leernetwerk)	Nederland	HO
Volet, S., Summers, M., Thur-	Artikel	Aandacht voor het opvoeden van studenten als co-lerenden. De onderzoekers		Co-regulering, samenwerkend leren, sociale	Australië	WO

Auteur en jaar	Aard	Bevindingen	Aard onder-der-zoek	Hoofdhema Onderwijs	Land
man, J. (2008)		hebben een framework ge- bouwd met constructen van sociale regulering en inhou- delijke processen. Co- regulering.		regulering, groepswork	
Vrieling, E. (2012)	Promo- tie on- derzoek	Mogelijkheden voor zelfge- stuurd leren hebben een posi- tief effect op het gebruik van metacognitieve vaardigheden en hebben een gematigd posi- tief effect op de motivatie van de student		Vergroten van de mogelijkhe- den voor zelfge- stuurd leren binnen het PA- BO onderwijs in Nederland	Ne der- land HO
Vrieling, E., Stijnen, S., Bastiaans, T. (2014)	ORD paper	Een geleidelijke implementa- tie van zelfsturing door stu- denten op de werkplek (PA- BO). Het toepassen van scaffolding blijkt succesvol bij het reflecteren.		Zelf-gestuurd leren, reflectie, scaffolding	Neder- land PABO
Vrieling, E., Vandyck, I. De Laat, M. (2014)	Hoofd- stuk in rapport	De sociale configuratie van een groep wordt in kaart gebracht aan de hand van 4 dimensies en 10 indicatoren. Met dit instrument kan de sociale configuratie van een groep in kaart gebracht wor- den en kan gewerkt worden aan een gewenste situatie; op welke indicatoren wil de groep schuiven met de schuifjes?		Co-regulering, sociale configu- ratie, netwerken, professionalise- ren van leraren	Neder- land
Wolters, C. A. (2003)	Artikel	Motivatie en motivatie regu- latie zijn elkaars afhankelijk en kunnen afhankelijk van de graad van motivatie een line- air verband dan wel een cur- vilineair verband hebben. Motivatie regulering is on- derdeel van zelf regulering en dezelfde strategieën kun- nen gehanteerd worden.		Regulering van motivatie, moti- vatie, zelfregu- lering, metacog- nitie	USA
Zimmerman, B. J. (2002)	Artikel	Kennis, motivatie en zelfdis- cipline beïnvloeden het zelf- regulerend leren. Zelf regulerende studenten transformeren hun mentale vermogens in academische vaardigheden en strategieën		Zelf regulering	USA

## Bijlage B – Dimensies en indicatoren sociale configuratie met kijkpunten

Dimensies van Sociaal leren met de kijkpunten (Vandyck et al., 2013; Vrieling et al., 2014)

Dimensie	Indicator	Kijkpunten: Er is sprake van:
Praktijk	Geïntegreerde of niet geïntegreerde activiteiten	1) Gesprek over mogelijke betekenis van netwerkactiviteiten voor de eigen praktijk 2) Afspraken over het uitproberen van ontwikkeld materiaal in de eigen praktijk 3) Bespreking van praktijkervaringen met ontwikkeld materiaal
	Tijdelijke of permanente activiteiten	4) Gesprek over korte en lange termijn doelen 5) Beschrijving van korte en lange termijn doelen 6) Relaties tussen doelen en netwerkactiviteiten op korte en lange termijn
Domein en waarde creatie	Delen of verbreden/verdiepen van kennis en vaardigheden	7) Tijdsinvestering door alle leden buiten de bijeenkomsten om 8) Discussie over ontwikkeld materiaal 9) Mogelijkheden voor feedback 10) Aanpassing van ontwikkeld materiaal na discussie of feedback
	Individuele of gezamenlijke waardecreatie	11) Gezamenlijke leeragenda voor het leernetwerk bij de opstartfase 12) Gezamenlijke leeragenda voor het leernetwerk in de loop van het jaar
Verbondenheid	Gedeelde of niet gedeelde identiteit	13) Informele netwerkactiviteiten tijdens de bijeenkomsten om de verbondenheid te versterken 14) Gevoel bij de groep te horen 15) Contact tussen de groepsleden buiten de bijeenkomsten om
	Sterke of zwakke verbindingen	16) Regelmatig interactie tussen de groepsleden tijdens de bijeenkomsten 17) Wederkerige relaties tussen de groepsleden 18) Contacten tussen het leernetwerk en (ervarings)deskundigen
	Taakuitvoerders of kenniswerkers	19) Lange termijn leerhouding vanuit de doelen van het leernetwerk 20) Interesse in de ideeën en ervaringen van anderen vanuit de doelen van het leernetwerk
Organisatie	Extern- of zelfgestuurde activiteiten	21) Reflectieve kwaliteit van het leernetwerk tot zelfsturing in de fasen van voorbereiding, uitvoering en evaluatie van de netwerkactiviteiten 22) Rolverdeling op basis van expertise
	Lokale of globale activiteiten	23) Oriëntatie op relevante activiteiten voor de lokale groepspraktijk (eigen klas, school, bestuur) 24) Oriëntatie op relevante activiteiten buiten de lokale groepspraktijk (bestuur overstijgend)
	Hiërarchische of gelijkwaardige relaties	25) Gelijkwaardige relaties 26) Netwerkactiviteiten die de gelijkwaardigheid bevorderen
	Gedeelde of niet gedeelde interactienormen	27) Communicatie over de werkwijze om gezamenlijke doelen te behalen 28) Gevoel van veiligheid tijdens interactie in het netwerk 29) Tolerantie van verschillende opvattingen in het netwerk

## Bijlage C – Taxonomie van motivatie

Taxonomie van motivatie (Ryan & Deci, 2000a, 2000b)

Soort motivatie	Geassocieerde processen	Ervaren plaats van de bron
Intrinsiek	Interest Enjoyment Inherent satisfaction	Internal
Integration	Hierarchical synthesis of goals Congruence	Internal
Identification	Conscious valuing of activity Self-endorsements of goals	Somewhat internal
Introjection	Ego-involvement Focus in approval from self or others	Somewhat external
External regulation	Salience of extrinsic rewards or punishments Compliance/reactance	External
Amotivation	Perceived non – contingency Low perceived competence Non relevance Non intentionality	Impersonal

## Bijlage D – Vragenlijst voor motivatie voor professioneel leren

Vragenlijst voor motivatie voor professioneel leren (Jansen in de Wal et al., 2014)

	Wat is voor u de reden om aan professionele ontwikkeling te doen? Geef per reden aan in welke mate deze op u van toepassing is op de vijf punt Likert Schaal.
1.	Omdat ik het hoor te doen
2.	Omdat het iets is dat anderen ( collega's, leidinggevenden, etc) mij opleggen
3.	Omdat anderen (collega's, leidinggevenden etc) mij verplichten het te doen
4.	Omdat het iets is waarvan anderen ( bijvoorbeeld collega's, leidinggevenden) verwachten dat ik het doe
5.	Omdat ik wil dat anderen denken dat ik slim ben
6.	Omdat ik mijzelf schuldig zou voelen als ik het niet zou doen
7.	Omdat ik mijzelf zou schamen als ik het niet zou doen
8.	Omdat ik wil dat anderen denken dat ik een goede docent ben
9.	Omdat ik nieuwe dingen wil leren
10.	Omdat ik het persoonlijk belangrijk vind
11.	Omdat dit een zinvolle keuze voor mij is
12.	Omdat dit een belangrijk doel voor mij is in mijn werkzame leven
13.	Omdat ik er zeer geïnteresseerd in ben
14.	Omdat ik er plezier in ervaar
15.	Omdat het leuk is

## **Bijlage E – Interviewleidraad met aanvullende vragen voor motivatie**

Interviewleidraad bij de vragenlijst voor dimensies van sociaal leren (Van den Beemt et al., 2015), aangevuld met vragen voor motivatieregulering (Ryan & Deci, 2000a, 2000b).

### **1. Inleidende vragen**

#### **1.1. Van welk netwerk maak je deel uit?**

- ☐ Omgaan met gedrag
- ☐ Omgaan met verschillen
- ☐ Stellen
- ☐ Leesbevordering
- ☐ Ouderbetrokkenheid

#### **1.2. Hoe ben je bij dit netwerk betrokken geraakt?**

- ☐ minor
- ☐ afstuderen
- ☐ anders, namelijk

#### **1.3. Ben je vanaf september bij het leernetwerk betrokken?**

#### **1.4. Is er sprake van (ervaar je het als ) verplichte of vrijwillige deelname ?**

**Wat vind je daarvan?**

#### **1.5. Uit hoeveel personen bestaat het netwerk en wat vind je van de grootte van het netwerk?**

#### **1.6. Komen jullie nog bij elkaar naast de geplande contactdagen?**

**Wat vind je van deze frequentie?**

#### **1.7. Hoeveel tijd duurt een bijeenkomst gemiddeld? Wat vind je daarvan?**

#### **1.8. Wat zijn volgens jou de doelen van het netwerk?**

- ☐ doelen lange termijn
- ☐ doelen dit cursusjaar
- ☐ doelen komend cursusjaar
- ☐ gericht op eigen praktijk (po/Iselinge)
- ☐ gericht op domein en waarde creatie voor partijen buiten het eigen bestuur

#### **1.9. Waren de activiteiten van het netwerk tijdens en buiten de netwerkbijeenkomsten gericht op het realiseren van deze doelen?**

**Werden er nog andere activiteiten binnen het netwerk ontplooid?**



1.10 Welk doel draagt volgens jou het meeste bij aan de kwaliteit van de activiteiten c.q. opbrengsten van het netwerk? Waarom deze keuze?

## 2. Netwerk agenda

2.1 Wat is het hoofddthema van het netwerk? [boven de tijdlijn noteren]

2.2 Kun je me vertellen en als mindmap/boomstructuur bij de tijdlijn weergeven welke deelonderwerpen aan bod zijn gekomen vanaf de start van jouw deelname aan het netwerk, tot nu, en tot welke ideeën voor de toekomst dat al heeft geleid?

2.2.1 A Wie waren er bij dit onderwerp/ de activiteiten betrokken? [organisatie]

- ☐ directeur po
- ☐ intern begeleider of expert uit po
- ☐ leerkrachten po
- ☐ leerkrachten Iselinge
- ☐ externe deskundigen
- ☐ studenten minor
- ☐ studenten afstudeeronderzoek
- ☐ anders:

### 2.2.1 B Interesse

Is er interesse in het thema van jouw netwerk?

- ☐ Ja, dit thema had mijn interesse al voordat ik bij dit netwerk betrokken was.
- ☐ Ik was nog niet geïnteresseerd in dit thema maar het thema boeit me nu oprecht.
- ☐ Ik ben geïnspireerd geraakt voor dit thema door de expertise of het enthousiasme van de leden van het netwerk.
- ☐ Ik zie de waarde van het thema voor de praktijk ( basisschool of Iselinge)
- ☐ Ik heb deelgenomen omdat ik het had beloofd/toegezegd, maar eerlijk gezegd heb ik niet zo veel met dit onderwerp en zie ook het belang voor de praktijk niet zo erg. Ik ben wel trots op het feit dat ik de taak heb volbracht.

2.2.2 Beschrijf zo concreet mogelijk een uitgevoerde activiteit binnen een bijeenkomst. Wat voor activiteiten en werkvormen vinden plaats?

[*practice/global- local*] ( zie ook 1.9)

2.2.3 Op welke manier hangen de activiteiten met elkaar samen?

(Is er een duidelijk verband tussen de activiteiten)

[Praktijk integrated-non-integrated activities]

#### **2.2.4 Op welke manier wordt de uitvoering van activiteiten bepaald?**

**Door het netwerk zelf, of door anderen?**

**Hoe gaat dat dan?** [Organisatie:externe versus zelfsturing]

#### **2.2.5 A. Op welke manier is volgens jou overeenstemming bereikt over de (wijze van) uitwerking van de concrete opbrengsten van het netwerk?**

[Organisatie gedeelde – niet gedeelde interactienormen]?

##### **B. In hoeverre heb je zelf keuzes kunnen maken bij de uitvoering van de werkzaamheden met betrekking tot het thema? (autonomie)**

- ☐ Ik heb de invulling kunnen geven aan mijn bijdrage zoals ik deze voor ogen had
- ☐ Ik kon zelf nadenken over de wijze van invulling van mijn bijdrage aan het netwerk
- ☐ Ik ben erg geïnspireerd door andere deelnemers bij de wijze van invulling van mijn bijdrage
- ☐ Ik heb wel/geen keuzevrijheid gehad bij de invulling van mijn bijdrage, maar ik zie/erken de waarde van de wijze waarop de bijdrage tot stand is gekomen voor de praktijk
- ☐ Ik heb wel/geen keuzevrijheid gehad bij het invullen van mijn bijdrage en ik ben er blij om c.q. trots op dat ik de taak heb afgerond.

#### **2.2.6 Hoeveel tijd en energie heb je geïnvesteerd in dit thema?**

**Was dat voldoende naar jouw mening om tot verdieping te komen?**

**Hoe wordt dat zichtbaar in de ontwikkelde producten of ideeën ?**

[Domein en waardecreatie : verbreding/verdieping]

#### **2.2.7. A. Heeft volgens jou iedereen een even grote bijdrage geleverd bij de ontwikkeling van de opbrengsten? Zo niet, waren er bepaalde mensen die het project trokken?**

#### **2.2.7. B. In hoeverre heeft het voltooiën van de taken met betrekking tot het netwerk inspanning van je gevraagd?**

- ☐ Het kostte me totaal geen moeite omdat ik het erg leuk vond om aan het thema te werken. Ik heb er wel/niet veel tijd aan bested.
- ☐ Hoewel ik het niet had verwacht heb ik met zo veel plezier aan het thema ge-

werkt dat het me eigenlijk geen inspanning kostte; ik heb er wel/niet veel tijd aan besteed.

- 0 Ik heb wel tijd en energie besteed aan het afronden van de taak, maar ik werd zo geïnspireerd door andere deelnemers dat het van zelf ging. Ik heb er wel/niet veel tijd aan besteed.
- 0 Ik heb (veel) tijd en energie besteed om de taak af te ronden/ Het heeft me wel inspanningen gekost om de taak af te ronden, maar ik zie de waarde in van het voltooien van deze taak in relatie met de praktijk waar ik werk ga werken.
- 0 Het heeft me veel moeite gekost om alle taken tijdig af te ronden en ik ben er trots op dat het me is gelukt om de taken te volbrengen.

## **2.2.8 Op welke manier worden producten of ideeën gedeeld? En met wie?**

### **2.2.9.a Welke opbrengst (kennis en/of producten) heeft het werken met het thema opgeleverd voor jouw eigen praktijk? (Value)**

Dit mag ook zijn het afronden van de minor c.q. afstudeeropdracht.

### **2.2.9.b In welk opzicht heb je kennis en vaardigheden kunnen ontwikkelen met betrekking tot het thema ? (competentie ontwikkeling)**

- 0 Ik heb de kennis en vaardigheden kunnen ontwikkelen c.q. verdiepen die ik voor ogen had voordat ik aan het network ging deelnemen omdat het thema mijn interesse al had.
- 0 Ik had niet verwacht dat ik het zo leuk zou vinden om kennis en vaardigheden met betrekking tot dit thema te ontwikkelen, maar ik heb nu oprechte interesse in dit thema
- 0 Door de expertise en het enthousiasme van een aantal netwerkleden ben ik geïnteresseerd geraakt in het het thema en ben blij dat ik kennis en vaardigheden mbt het thema heb ontwikkeld
- 0 Ik zie de waarde van de ontwikkelde kennis en de vaardigheden met betrekking tot het thema voor mijn functioneren in de praktijk.
- 0 Ik heb de kennis en vaardigheden ontwikkeld omdat het er bij hoort en ik me zou schamen als ik het niet had gedaan. Nu ben ik best trots op het feit dat ik alles goed heb afgerond.

## **2.2.10 Op welke manier zijn de praktijkervaringen met ontwikkeld materiaal besproken**

**binnen het netwerk? Is er ruimte geweest voor feedback en aanpassing?** (Domein en waarde)

**2.2.11 Doorvragen op de perceptie van de rol van feedback binnen het netwerk**  
(bijvoorbeeld: is feedback een terugkerend onderdeel in bijeenkomsten, op welke manier wordt feedback gevraagd en gegeven, hoe belangrijk vindt u feedback)

[domein en waarde creatie: uitwisselen versus verbreden/verdiepen]

**2.2.12 Doorvragen op mate van kennisdeling binnen het netwerk**

(bijvoorbeeld: hoeveel tijd investeert u in het netwerk buiten de bijeenkomsten om, waar bestaan die activiteiten dan uit, op welke wijze wordt gebruik gemaakt van een digitale leeromgeving, vindt u het belangrijk dat er een digitale leeromgeving is)

[uitwisselen versus verbreden/verdiepen]

**2.2.13 A. Heb je het in je netwerk over problemen specifiek voor jouw school/netwerk, of over grotere thema's (zoals kwaliteit van het onderwijs in Nederland, hoe creëer je belangstelling voor beta-onderwijs, etc.)** [lokaal/globaal] – dimensie organisatie

### **3. Samenstelling netwerk**

Om te meten wat de samenstelling van het netwerk is en wat de aard van de relaties is (sterk/zwak, wederkerig) wordt de techniek 'Netwerk In Beeld' gebruikt.

*Interviewer:*

**3.1 Wie zijn er allemaal betrokken bij het netwerk?**

[post-its]

**3.2 Hoe ziet je jouw eigen rol binnen de groep?**

(Bijvoorbeeld actief, passief, voorzitter, innovator, conceptdenker, kritische luisteraar, vernieuwend, creatief, verbinder)

Ik plak de post-it met uw naam erop hier in het midden (bijvoorbeeld in het midden van de tafel of een vel papier).

De overige deelnemers mag u ergens 'om u heen' plakken.

Netwerkliden waar u een sterk gevoel van verbondenheid mee hebt plaatst u dichtbij u, netwerkliden die verder van u af staan plaatst u verder weg.

**De volgende vragen gaan verder in op het netwerk dat in beeld is gebracht.**

**3.3 Welke rol past bij welke deelnemer:**

**Wat maakt dat deze rollen van deelnemers een voor de groep waardevolle bijdrage leveren? Wie was jouw inspirerende voorbeeld tijdens de bijeenkomsten?**

(bijvoorbeeld wie brengt nieuwe ideeën in, zorgt voor juiste ICT voorzieningen, bedenkt aantrekkelijke werkvormen, voorzitter, inspirator, creator) [organisatie - waardecreatie]

### **3.4 Zou je de relaties tussen jou en de overige netwerkleden willen beschrijven?**

[sterke versus zwakke relaties, wel of geen wederkerigheid, hiërarchie versus gelijkwaardigheid, wel of geen gevoel van veiligheid, wel of geen tolerantie van individuele verschillen in zienswijze]

**Is de beschreven situatie passend bij jouw wensen of zou je dit graag anders zien?**

### **3.5 Op welke manier wordt de groep aangestuurd ?**

**Bijvoorbeeld: is er één iemand eindverantwoordelijk?**

[externe versus zelfsturing]

### **3.6 Is er een centraal bepaalde agenda ? [externe versus zelfsturing]?**

**Op welke manier komt de agenda tot stand?** [individuele versus gezamenlijke waardecreatie]

## **4. Identiteit van de groep**

**4.1 Treffen de leden van de netwerkgroep elkaar ook op informelere basis buiten de bijeenkomsten?** [gedeelde identiteit]

o Hoe gaat dit in zijn werk?

o Wordt er binnen die informele context ook wel eens over de thematiek van de netwerkgroep gepraat?

o Is de beschreven situatie passend bij jouw wensen of zou je dit graag anders zien?

**4.2 Worden er wel eens activiteiten georganiseerd ter vergroting van de verbondenheid van het netwerk?** [gedeelde identiteit]

Vind je de beschreven situatie wenselijk?

**4.2.b In hoeverre nodigt de sfeer in het netwerk uit om je te ontwikkelen? (verbondenheid)**

- 0 Ik wilde me sowieso ontwikkelen in de kennis en vaardigheden met betrekking tot het thema. De sfeer heeft dat wel/niet ondersteund.
- 0 Hoewel ik het niet zo had verwacht vond ik het erg leuk om me te ontwikkelen met betrekking tot deze kennis en vaardigheden. De sfeer heeft daar wel/niet positief aan bijgedragen.
- 0 Door de goede sfeer in het netwerk voelde ik me vrij om me te ontplooien.
- 0 Ik kreeg wel/geen positieve feedback op ontwikkeld materiaal.

- 0 Deelnemers van het network hebben me erg gestimuleerd om me te ontwikkelen.
- 0 De sfeer heeft wel/geen effect gehad op het ontwikkelen van kennis en vaardigheden
- 0 Ik voelde me niet prettig in het network en dat heeft een belemmerend effect gehad op de ontwikkeling van kennis en vaardigheden

#### **4.3 Welk gevoel typeert het beste jouw verbondenheid met het network?**

[gedeelde identiteit]

##### **4.3.b In hoeverre voelde je je verbonden met (de deelnemers van) het network? (verbondenheid)**

- 0 Ik ben erg geïnteresseerd in het thema en dat waren de andere netwerkers ook; dat aspect gaf een gevoel van verbondenheid, daar hadden we verder niets voor nodig.
- 0 Hoewel ik het niet had verwacht is door de deelname aan het network mijn interesse gewekt voor het thema, waardoor ik me ook verbonden heb gevoeld met de andere deelnemers van het network.
- 0 Ik heb me vooral verbonden gevoeld met een aantal deelnemers die op inspirerende wijze hun expertise en/of enthousiasme in de groep hebben gebracht.
- 0 Ik zie de waarde van het deelnemen aan een professioneel network en het samenwerken met mensen uit de praktijk zorgt voor mij voor een gevoel van verbondenheid
- 0 Ik vond het niet fijn om aan het network deel te nemen en ben er trots op dat ik het afgemaakt.
- 0 Anders: -

#### **4.4 Is het network gericht op taken uitvoeren of op creëren en delen van kennis?**

[task executors/knowledge workers]

## **5. Tip en Top**

### **5.1 en 5.2 Kunt je voor jouw network minimaal 1 tip en 1 top beschrijven?**

## Bijlage F – Meervoudige regressie analyse voor de gecontroleerde vormen van motivatieregulering in de opstartfase

Tabel F.1 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de introjectie als afhankelijke variabele ( opstartfase)

Opstartfase	t	p	B	F	p	R2
<b>Introjectie</b>				8,597	0,000**	0,518
<b>Constant</b>	5,344	0,000**	15,500			
<b>Praktijk</b>	3,434	0,002**	11,468			
<b>Domein waarde</b>	-4,512	0,000**	-9,087			
<b>Verbondenheid</b>	0,777	0,443	1,714			
<b>Organisatie</b>	-1,940	0,061	-8,179			

\*\* Significantie  $p < 0,01$  eenzijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  eenzijdig getoetst

Tabel F.2 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de externe regulering als afhankelijke variabele ( opstartfase)

Opstartfase	t	p	B	F	p	R2
<b>Externe regulering</b>				3,712	0,014*	0,317
<b>Constant</b>	3,987	0,000**	13,113			
<b>Praktijk</b>	1,698	0,099	6,433			
<b>Domein waarde</b>	-2,746	0,010**	-6,273			
<b>Verbondenheid</b>	0,332	0,742	-0,830			
<b>Organisatie</b>	-0,549	0,587	-2,626			

\*\* Significantie  $p < 0,01$  eenzijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  eenzijdig getoetst

Tabel F.3 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de introjectie bij deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring als afhankelijke variabele ( opstartfase)

Opstartfase	t	p	B	F	p	R2
<b>Introjectie &lt; 5 jaar</b>				10,846	0,002**	0,783
<b>Constant</b>	-3,369	0,008**	-12,806			
<b>Praktijk</b>	0,000	-				
<b>Domein waarde</b>	4,058	0,003**	6,250			
<b>Verbondenheid</b>	4,696	0,001**	11,042			
<b>Organisatie</b>	-4,636	0,001**	-13,028			

\*\* Significantie  $p < 0,01$  eenzijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  eenzijdig getoetst

Tabel F.4 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de externe regulering bij deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring als afhankelijke variabele ( opstartfase)

Opstartfase	t	p	B	F	p	R <sup>2</sup>
<b>Externe regulering &lt; 5 jaar</b>				1,833	0,211	0,379
<b>Constant</b>	0,319	0,757	1,710			
<b>Praktijk</b>	0,000	-				
<b>Domein waarde</b>	0,391	0,705	0,850			
<b>Verbondenheid</b>	0,667	0,521	2,215			
<b>Organisatie</b>	0,473	0,473	-2,970			

\*\* Significantie  $p < 0,01$  eenzijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  eenzijdig getoetst



## Bijlage G – Meervoudige regressie analyse voor de gecontroleerde vormen van motivatieregulering in de tussenfase

Tabel G.1 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en introjectie als afhankelijke variabele (tussenfase)

Tussenfase	t	p	B	F	p	R2
<b>Introjectie</b>				1,018	0,419	0,150
<b>Constant</b>	3,184	0,004**	4,352			
<b>Praktijk</b>	-0,390	0,700	-0,175			
<b>Domein waarde</b>	-0,593	0,559	-0,289			
<b>Verbondenheid</b>	-0,677	0,505	-0,427			
<b>Organisatie</b>	0,125	0,901	0,077			

\*\* Significantie  $p < 0,01$  eenzijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  eenzijdig getoetst

Tabel G.2– Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en externe regulering als afhankelijke variabele (tussenfase)

Tussenfase	t	p	B	F	p	R2
<b>Externe regulering</b>				1,216	0,331	0,175
<b>Constant</b>	1,871	0,074	2,040			
<b>Praktijk</b>	1,146	0,264	0,331			
<b>Domein waarde</b>	0,231	0,819	0,065			
<b>Verbondenheid</b>	-0,542	0,593	-0,092			
<b>Organisatie</b>	-0,456	0,456	-0,286			

\*\* Significantie  $p < 0,01$  eenzijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  eenzijdig getoetst

Tabel G.3 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de introjectie van deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring als afhankelijke variabele (tussenfase)

Opstartfase	t	p	B	F	p	R2
<b>Introjectie &lt; 5 jaar</b>						1,000
<b>Constant</b>			-3,105			
<b>Praktijk</b>		-	-0,189			
<b>Domein waarde</b>			1,723			
<b>Verbondenheid</b>			4,632			
<b>Organisatie</b>			-4,000			

\*\* Significantie  $p < 0,01$  eenzijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  eenzijdig getoetst

Tabel G.4 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de externe regulering van deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring als afhankelijke variabele ( tussenfase)

Opstartfase	t	p	B	F	p	R2
<b>Externe regule- ring &lt; 5 jaar</b>						1,000
<b>Constant</b>			4,814			
<b>Praktijk</b>		-	2,847			
<b>Domein waarde</b>			-3,282			
<b>Verbondenheid</b>			0,783			
<b>Organisatie</b>			-1,037			

\*\* Significantie  $p < 0,01$  eenzijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  eenzijdig getoetst

## Bijlage H – Meervoudige regressie analyse voor de gecontroleerde vormen van motivatieregulering in de slotfase

Tabel H.1– Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en introjectie als afhankelijke variabele (slotfase)

Slotfase	t	p	B	F	p	R2
<b>Introjectie</b>				1,705	0,174	0,180
<b>Constant</b>	1,286	0,208	2,533			
<b>Praktijk</b>	-0,260	0,796	-0,109			
<b>Domein waarde</b>	-1,984	0,056	-1,007			
<b>Verbondenheid</b>	1,962	0,060	1,416			
<b>Organisatie</b>	-0,768	0,448	-0,457			

\*\* Significantie  $p < 0,01$  eenzijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  eenzijdig getoetst

Tabel H.2– Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en externe regulering als afhankelijke variabele (slotfase)

Slotfase	t	p	B	F	p	R2
<b>Externe regulering</b>				1,031	0,407	0,117
<b>Constant</b>	1,015	0,318	1,562			
<b>Praktijk</b>	1,187	0,244	0,388			
<b>Domein waarde</b>	-1,392	0,174	-0,552			
<b>Verbondenheid</b>	1,546	0,132	0,817			
<b>Organisatie</b>	-1,145	0,261	-0,533			

\*\* Significantie  $p < 0,01$  eenzijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  eenzijdig getoetst

Tabel H.3 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en introjectie van deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring als afhankelijke variabele ( slotfase)

Opstartfase	t	p	B	F	p	R2
<b>Introjectie &lt; 5 jaar</b>				0,587	0,681	0,227
<b>Constant</b>	-0,190	0,854	-0,784			
<b>Praktijk</b>	-0,097	0,925	-0,184			
<b>Domein waarde</b>	-1,197	0,265	-1,398			
<b>Verbondenheid</b>	1,314	0,225	1,965			
<b>Organisatie</b>	0,287	0,781	0,555			

\*\* Significantie  $p < 0,01$  eenzijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  eenzijdig getoetst

Tabel H.4 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de externe regulering van deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring als afhankelijke variabele ( slotfase)

Opstartfase	t	p	B	F	p	R2
<b>Externe regulering &lt; 5jaar</b>				0,430	0,783	0,177
<b>Constant</b>	1,096	0,305	2,744			
<b>Praktijk</b>	1,294	0,232	1,498			
<b>Domein waarde</b>	0,249	0,809	0,177			
<b>Verbondenheid</b>	-0,668	0,523	-0,608			
<b>Organisatie</b>	-0,993	0,350	-1,167			

\*\* Significantie  $p < 0,01$  eenzijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  eenzijdig getoetst

## Bijlage I – Meervoudige regressie analyse voor de gecontroleerde vormen van motivatieregulering van opstartfase tot en met de slotfase

Tabel I.1– Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de introjectie als afhankelijke variabele (alle fasen)

Alle fasen	t	p	B	F	p	R2
<b>Introjectie</b>				3,432	0,011 *	0,125
<b>Constant</b>	4,224	0,000**	3,537			
<b>Praktijk</b>	-0,167	0,515	-0,653			
<b>Domein waarde</b>	-2,104	0,038*	-0,543			
<b>Verbondenheid</b>	1,222	0,225	0,379			
<b>Organisatie</b>	-0,532	0,596	-0,179			

\*\* Significantie  $p < 0,01$  eenzijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  eenzijdig getoetst

Tabel I.2– Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de externe regulering als afhankelijke variabele (alle fasen)

Alle fasen	t	p	B	F	p	R2
<b>Externe regulering</b>				1,577	0,187	0,062
<b>Constant</b>	3,554	0,001**	2,662			
<b>Praktijk</b>	1,460	0,148	0,335			
<b>Domein waarde</b>	-0,987	0,326	-0,228			
<b>Verbondenheid</b>	0,910	0,365	0,252			
<b>Organisatie</b>	-1,909	0,059	-0,574			

\*\* Significantie  $p < 0,01$  eenzijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  eenzijdig getoetst

Tabel I.3 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de regulering vanuit introjectie van deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring als afhankelijke variabele (alle fasen)

Opstartfase	t	p	B	F	p	R2
<b>Introjectie &lt; 5 jaar</b>				1,398	0,262	0,177
<b>Constant</b>	2,408	0,023*	4,365			
<b>Praktijk</b>	0,928	0,362	0,658			
<b>Domein waarde</b>	-1,694	0,102	-0,990			
<b>Verbondenheid</b>	0,822	0,419	0,536			
<b>Organisatie</b>	-1,084	0,288	-0,856			

\*\* Significantie  $p < 0,01$  eenzijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  eenzijdig getoetst

Tabel I.4 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de externe regulering van deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring als afhankelijke variabele ( alle fasen)

Opstartfase	t	p	B	F	p	R2
<b>Externe regulering &lt; 5 jaar</b>				2,100	0,110	0,244
<b>Constant</b>	3,503	0,002**	4,648			
<b>Praktijk</b>	1,617	0,118	0,839			
<b>Domein waarde</b>	-2,058	0,050	-0,881			
<b>Verbondenheid</b>	-0,125	0,902	-0,060			
<b>Organisatie</b>	-1,088	0,287	-0,629			

\*\* Significantie  $p < 0,01$  eenzijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  eenzijdig getoetst